

Politikdidaktische Überlegungen zur Lehre im Bereich der Internationalen Beziehungen an Schulen und Universitäten

Der Beitrag geht der didaktischen Frage nach, mit welchen Inhalten sich die Studierenden des Lehramts im Bereich der Internationalen Beziehungen an den Hochschulen auseinandersetzen und welche methodischen Kompetenzen sie dabei erwerben sollten. Konstitutiv für die Bestimmung konkreter Lerninhalte ist die Diskussion um einen verbindlichen Kanon und dessen kognitionspsychologische Begründung. Darüber hinaus müssen von der universitären Lehre auch die bereits erstellten Lehr- bzw. Bildungspläne für den Bereich der Internationalen Beziehungen zur Kenntnis genommen werden. Zur Erschließung des Lerngegenstandes internationale Beziehungen bieten sich sowohl für die Studierenden wie auch für Schülerinnen und Schüler politikdidaktische Kategorien als heuristische Instrumente an. Die Anwendung der Kategorien kann mittels der Methode der synoptischen Fallanalyse geübt werden.

1. Einführung

Seit geraumer Zeit wird in der politikwissenschaftlichen Teildisziplin der Internationalen Beziehungen eine Debatte über die universitäre Lehre, deren Ziele, Inhalte und Methoden geführt. Die von Mathias Albert und Gunther Hellmann vorgenommene und auf dem DVPW-Kongress in Halle im Oktober 2000 vorgestellte Umfrage zur Situation der Lehre in den Internationalen Beziehungen (Albert/Hellmann 2001) kann dabei als Anstoß für die weiteren Aktivitäten innerhalb der Teildisziplin gewertet werden – im März 2001 wurde an der TU Darmstadt ein Workshop zur Lehre in den Internationalen Beziehungen durchgeführt, im Juni 2002 stand das Thema »Angebot und Nachfrage in der universitären Lehre der Internationalen Beziehungen« im Mittelpunkt eines weiteren Workshops an der Universität Frankfurt, und schließlich wurde auf dem DVPW-Kongress in Mainz im September 2003 ein Roundtablegespräch mit dem Titel »IB-Lehre: Anforderungsprofile für Kerninhalte und -kompetenzen« abgehalten. Darüber hinaus macht die Einrichtung der Rubrik »Curriculares« in der *Zeitschrift für Internationale Beziehungen* den inzwischen vorhandenen Diskussionsbedarf über die Thematik deutlich.

Von besonderer Relevanz bei der Debatte um die Lehre der Internationalen Beziehungen an den Hochschulen ist die Frage nach einer adressatenadäquaten Vermittlung der Lehrgegenstände. Soll, und wenn ja, auf welche Weise kann eine Differenzierung in der Lehre stattfinden, die den verschiedenen Abschlüssen und damit Berufszielen der Studierenden gerecht wird? Von der Presse wurde in diesem Kon-

text die Lehrerbildung allgemein derweil schon als Stiefkind der universitären Lehre ausgemacht: Es gebe »kaum einen Studiengang, bei dem Inhalte so wenig mit dem späteren Beruf zu tun haben wie beim Lehramtsstudium« (Schmoll 2004: 12).

Die folgenden Überlegungen verstehen sich als Beitrag zur Verständigung über eine adressatenadäquate universitäre Ausbildung der Lehramtsstudierenden im Bereich der Internationalen Beziehungen aus politikdidaktischer Perspektive. Selbstredend lassen sich die dabei vorgenommenen didaktischen Ausführungen zum Teil auch auf andere Teildisziplinen der Politikwissenschaft übertragen. Gleichwohl wird gerade im Hinblick auf die in der universitären Lehre zu vermittelnden Inhalte auf die Spezifika des hier in Rede stehenden Bereichs der Internationalen Beziehungen eingegangen werden.

2. Kerninhalte der Lehre und die Frage nach einem verbindlichen Kanon

Ein Zwischenergebnis der bisherigen Diskussion über die universitäre Lehre im Bereich der Internationalen Beziehungen bieten die »Überlegungen zur Sicherung und Steigerung der Qualität der Lehre im Bereich der Internationalen Beziehungen«, die Cornelia Ulbert und Anja Jetschke auf der Grundlage des bereits erwähnten Frankfurter Workshops im Juni 2002 zu Angebot und Nachfrage in der universitären Lehre der Internationalen Beziehungen verfassten und in der *Zeitschrift für Internationale Beziehungen* publizierten. Resümierend stellen die Autorinnen dabei fest, der Workshop habe der Auffassung zugeneigt, dass zwar ein theoretisch-methodisches, aber kein inhaltliches Kerncurriculum für die Lehre der Internationalen Beziehungen formuliert werden sollte – die »zentralen Themen der Internationalen Beziehungen würden sich so schnell wandeln, dass den Studierenden langfristig nicht mit festen Inhalten gedient sei«. Deshalb müsse es Ziel der Ausbildung sein, »Studierenden das handwerklich-theoretische Rüstzeug auf den Weg zu geben, mit dem sie sich wandelnde Inhalte immer wieder neu erschließen können« (Ulbert/Jetschke 2002: 373). Diese Auffassung wird hier nicht geteilt. Im Folgenden soll deshalb die politikdidaktische Bedeutung der Ausweisung bestimmter Inhalte – und damit die Notwendigkeit der Erstellung eines Kanons – mit Blick auf das Ausbildungsklientel der Lehramtsstudenten näher ausgeführt werden.

Die didaktische Diskussion darüber, ob Schülerinnen und Schülern bzw. Studierenden primär konkrete Inhalte oder, wie Ulbert und Jetschke formulieren, eher das handwerklich-theoretische Rüstzeug zur Erschließung sich wandelnder Inhalte gelehrt werden sollte, gemahnt an die althergebrachte bildungstheoretische Debatte um materiale versus formale Bildung. Im Bereich der Politikdidaktik argumentierten Kurt Gerhard Fischer, Karl Herrmann und Hans Mahrenholz bereits in den 1960er Jahren in ihrer Arbeit »Der politische Unterricht«, die in der Geschichte der Disziplin mit der »didaktischen Wende« in der politischen Bildung verknüpft ist (Kuhn et al. 1993: 173), dass sich der »Versuch einer Scheinsystematik unseres Wissenskanons« (Fischer et al. 1965: 15) verbiete, da der politische Unterricht aus vielen Wissensgebieten schöpfe. Die Scheinsystematik eines Wissenskanons sei

ebenso schädlich wie das Bemühen um enzyklopädische Informationen. Dagegen ließe sich die »Erkenntnis des Wesentlichen«, die »Einsicht bei ernsthafter Beschäftigung mit jedem beliebigen Ereignis und Geschehen der politischen Wirklichkeit« einstellen. Fischer, Herrmann und Mahrenholz schlossen deshalb: »*Die Lehrgüter des politischen Unterrichts sind auswechselbar*« (Fischer et al. 1965: 15f, Hervorh. dort).

Zehn Jahre später bekräftigte Kurt Gerhard Fischer in seiner »Einführung in die Politische Bildung« dieses Diktum, wobei er jeden »Versuch der Vorgabe einer Systematik«, also auch die Definition eines verbindlichen Kanons von Lerninhalten im Politikunterricht, mit dem gleichen Argument ablehnte wie die Anwendung von didaktischen Kategorien. Das Modell eines Stoffkanons wie auch ein kategorialer Politikunterricht würden der »Denkungsart wohlmeinender und wohlwollender ›Weltdomestizierung‹« von Lehrern und Theoretikern der Didaktik entsprechen. Ein festgelegter Kanon verbindlicher Lehrgehalte sowie die Anwendung didaktischer Kategorien würden deshalb »affirmative Politische Bildung« bewirken (Fischer 1971: 100-102). Fischers Ablehnung einer kanonischen Festlegung verbindlicher Lehrgehalte sowie von Kategorien ist mithin auf dessen allgemeine politikdidaktische Konzeption zurückzuführen, die sich als *kritische* Konzeption im Unterschied zu *affirmativen* Entwürfen verstand. Insofern kommt an dieser Stelle auch ein wissenschaftsgeschichtliches Moment der Politikdidaktik zum Ausdruck, das auf den Entstehungskontext der Arbeit von Fischer im Zusammenhang mit den politikdidaktischen Auseinandersetzungen im Anschluss an die Studentenbewegung in den 1970er Jahren verweist.

Wolfgang Sander, der in seiner Arbeit »Politik entdecken – Freiheit leben« im Jahre 2001 die von Fischer erhobenen Einwände gegen die Bestimmung eines Kanons verbindlicher Lerngegenstände im Politikunterricht wieder aufgreift, rekurriert in seiner Argumentation allerdings nicht auf die von Fischer vorgebrachte Kritik an einer vorgeblich affirmativen politischen Bildung. Sanders Argumentation gegen einen Kanon verbindlicher Lerngegenstände beruht vielmehr auf der bereits von Fischer, Herrmann und Mahrenholz getroffenen Feststellung, wonach »systematische Darbietungen« und »Enzyklopädismus« am »Missverhältnis zwischen Stofffülle, zwischen Wissbarkeiten und Unterrichtszeit« scheiterten (Fischer et al. 1965: 15). Der »rapide Zuwachs des insgesamt zur Verfügung stehenden Wissens, die zunehmende Differenzierung und Spezialisierung in den Wissenschaften, der schnelle soziale Wandel und die kulturelle Pluralität innerhalb moderner Gesellschaften« seien, so Sander, schon Ende der 1950er Jahre die »wesentlichen Faktoren« gewesen, die jeden Versuch, »die Welt in einem überschaubaren, gut begründeten und gesamtgesellschaftlich akzeptierten Stoffkanon so abzubilden, dass aus dessen Aneignung ein Weltverstehen erwächst, das als ›Bildung‹ bezeichnet werden kann, als vergeblich haben erscheinen lassen« (Sander 2001: 26). Daran habe sich bis heute nichts geändert.

Statt materialer Bildung auf der Grundlage eines verbindlichen Stoffkanons schlägt Sander deshalb eine didaktische Schwerpunktsetzung auf das Arrangement von Lerngegenständen bzw. -angeboten im Unterricht vor. Dieses Vorgehen ver-

weist auf Sanders vom Konstruktivismus geleitete Annahme, dass »sich Lernen nur als aktive und konstruktive Leistung der Individuen verstehen« lasse und mithin von außen durch »intentionale Lernangebote« zwar angeregt, letztlich aber nicht gesteuert werden könne (Sander 2001: 81). Georg Weißenö gelangt in seiner Auseinandersetzung mit postmodernem Denken, als dessen politikdidaktischen Vertreter er unter anderen Wolfgang Sander benennt, in diesem Zusammenhang zu der Feststellung:

»Dieses Bild politischen Lernens kommt ohne große Festlegungen aus. Es marginalisiert die Politikwissenschaft als Bezugswissenschaft. Die Skepsis gegen lineare Kausalität und Kanonbildung verzichtet auf die Vermittlung von Orientierungswissen« (Weißenö 2002: 114).

Der von Sander entwickelte Ansatz kann einem normativen Anspruch der politischen Bildung, der am Leitbild des urteilsfähigen und zur Teilhabe an der politischen Öffentlichkeit qualifizierten Bürgers orientiert ist (vgl. Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung 2004: 9-18), nicht gerecht werden. Politische Urteilsfähigkeit soll den Schülerinnen und Schülern selbstredend auch nach ihrem Schulabschluss unabhängig von der Schulform zu Eigen sein. Um bestimmte politische Sachverhalte allerdings eigenständig, d. h. auch ohne die Instruktion der Lehrerin oder des Lehrers bzw. ohne das unterrichtliche Arrangement von Lerngegenständen, beurteilen zu können, benötigen die dann ehemaligen Schülerinnen und Schüler ein Vorverständnis über den jeweils infrage stehenden politischen Sachverhalt – ein Vorverständnis im hermeneutischen Sinne, welches das kognitive Anknüpfen an den politischen Sachverhalt erst ermöglicht. Dieses Vorverständnis muss mithin anschlussfähiges Vorwissen über den politischen Sachverhalt enthalten, das als verbindlicher Grundstock für alle Bürgerinnen und Bürger allein von der Institution Schule vermittelt werden kann. Es liegt im wohlverstandenen politischen Eigeninteresse der Bürgerinnen und Bürger, der im Begriff des lebenslangen Lernens (vgl. Mandl 2001: 36) allgemein zum Ausdruck gebrachten Erfordernis der ständigen geistigen Auseinandersetzung mit den Geschehnissen im Bereich des Politischen nachzukommen. Diese geistige Auseinandersetzung mit neuen politischen Informationen erfordert allerdings ein entsprechendes, in der Schule grundgelegtes und anschlussfähiges Vorwissen. Gleiches gilt für die an den Hochschulen auszubildenden Lehrerinnen und Lehrer. Auch sie benötigen ein im Studium erworbenes spezifisches Vorwissen bezüglich der später im Unterricht zu vermittelnden politischen Lerngegenstände. In diesem Zusammenhang sind die Ergebnisse der kognitionspsychologischen Forschung zu berücksichtigen, worauf im Folgenden näher eingegangen werden soll.

3. Kognitionspsychologische Grundlagen für die Konstruktion eines Kanons

Die Auffassung, wonach der formalen Bildung ein Prä zukomme, ist angesichts lerntheoretischer und kognitionspsychologischer Untersuchungsergebnisse nicht länger haltbar. »Wissenerzeugendes Denken«, so Norbert M. Seel in einer diesbezüglichen Studie, werde nur möglich, wenn bereits Wissen vorhanden ist, das »als ›Ausgangs-

material« für gehalterweiternde Denkprozesse dient« (Seel 2000: 21). Dem Vorwissen sei deshalb eine entscheidende Funktion für die Informationsverarbeitung und die Konstruktion neuen Wissens zuzuschreiben. Das bei Schülerinnen und Schülern wie bei Studierenden vorhandene allgemeine begriffliche Vorverständnis wird von den kognitiven Psychologen als Schema bezeichnet. Schemata sind geordnete Wissensstrukturen, die als kognitive Repräsentationen von Begriffen das Wissen über Ereignisse und Gegenstände auf der Grundlage vorausgegangener Erfahrungen enthalten. Dabei ist es keineswegs unerheblich, in welchem Kontext die Erfahrungen gesammelt werden. Vielmehr kann ein Lernender die Bedeutung eines Begriffs am besten erfassen, »wenn er ihn zunächst anhand von Beispielen innerhalb eines Inhaltsbereichs kennen lernt« (Mietzel 2001: 206). Die Begriffe sind im menschlichen Speicher auf vielfältige Weise zu einem Netzwerk miteinander verknüpft. Ein Lernender wird in seiner Auseinandersetzung mit einem neuen Gegenstand stets an Knotenpunkten des bereits vorhandenen Begriffsnetzwerkes, an sein Vorwissen, anknüpfen.

Auf die didaktischen Konsequenzen, die sich aus der Bedeutung des Vorwissens für den Erwerb komplexer Kenntnisse und das Verstehen inhaltlich schwieriger Zusammenhänge ergeben, hat insbesondere der Lernpsychologe Franz E. Weinert in seinen Studien hingewiesen. Danach spielen bei der Festlegung der Lernziele

»sachstrukturelle Voraussetzungen und Zusammenhänge eine wesentliche Rolle. Die (allerdings selten eindeutige) Systematik des Sachwissens wird zur curricularen Grundlage für den Wissensaufbau im Kopf des Lernenden, ohne dass dies zu einer durchgängigen didaktischen Ideologie des ›basics first‹ führen müsste« (Weinert 1996: 13).

Weinert rekurriert zur Darlegung der Relevanz des inhaltlichen Vorwissens für das Lernen weiterhin auf das »Novizen-Experten-Forschungsparadigma«, das die große, durch keine andere kognitive Ressource substituierbare Bedeutung des inhaltspezifischen Wissens für das produktive Denken demonstriert:

»Vergleicht man nämlich Menschen mit ähnlicher Intelligenz, aber unterschiedlichem Wissensstand bei der Bearbeitung schwieriger Lern-, Gedächtnis- und Problemlösungsaufgaben aus einem bestimmten Inhaltsgebiet, so übertreffen diejenigen, die über das bessere inhaltliche Wissen verfügen (Experten), die Novizen in praktisch allen Belangen [...]. Diese Überlegenheit ist allerdings auf jene Inhaltsdomänen beschränkt, für die das Spezialwissen verfügbar ist« (Weinert 1996: 16).

Auch der Erwerb von Kompetenzen gründet im Wesentlichen auf dem vorhandenen Wissen in dem für den Kompetenzerwerb relevanten Gegenstandsbereich. Nach Weinert versteht man unter Kompetenzen

»die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können« (Weinert 2002: 27f).

Diese Definition von Weinert ist weithin anerkannt, ihr hat sich u. a. die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie der Kultusministerkonferenz der Länder im Gefolge der PISA-Studie in Auftrag gegebene Expertise zur »Entwicklung nationaler Bildungsstandards« angeschlossen (Bundesministerium für

Bildung und Forschung (BMBF) 2003: 15). Entscheidend für die Kompetenzentwicklung bei Lernenden ist der Aufbau domänenspezifischer Schemata, d. h. von Wissensstrukturen, die in einem bestimmten Gegenstandsbereich und mithin kontextspezifisch erworben werden (Mietzel 2001: 196; BMBF 2003: 61-66).

Die völlige Austauschbarkeit der Lerngegenstände im politischen Unterricht wie in der Lehre an den Hochschulen kann die Vermittlung eines Grundstocks von anschlussfähigem Vorwissen schlechterdings nicht gewährleisten. Eine Möglichkeit zur Gewährleistung der Vermittlung eines essenziellen Grundstocks politischen Wissens bietet hingegen die Erstellung eines Grundkanons verschiedener Lerngegenstände aus verbindlich festzulegenden Themenfeldern für die politische Bildung an Schulen bzw. die Bestimmung von grundlegenden inhaltlichen Bereichen für die Lehre der Internationalen Beziehungen an den Hochschulen.

Darüber hinaus erfordert gerade auch die bereits von Fischer, Herrmann und Mahrenholz indizierte »Stofffülle« (Fischer et al. 1965: 15), auf die gleichfalls Sander (2001: 108) in seiner Argumentation gegen einen Kanon von Lerngegenständen verwies, die Bestimmung eines grundlegenden politischen Wissensbestands für alle Schülerinnen und Schüler bzw. für die Studierenden. Die bereits Mitte der 1980er Jahre von Jürgen Habermas ausgemachte »neue Unübersichtlichkeit« (Habermas 1996: 143) hat in Zeiten der Globalisierung noch zugenommen, sodass Jörg-Dieter Gauger und Josef Kraus nun von zunehmender »Orientierungslosigkeit« im gesellschaftlich-politischen Bereich sprechen (Gauger/Kraus 2001: 18). Zur Bewältigung der mit der Wissensexplosion einhergehenden Orientierungslosigkeit wird hier deshalb anstatt der vorgeblichen Austauschbarkeit von politischen Lerngegenständen die Entwicklung eines sowohl fachwissenschaftlich wie politikdidaktisch begründeten Grundkanons an verbindlichem Kernwissen für Gegenstände der Internationalen Beziehungen vorgeschlagen. Dieser Grundkanon allgemein verbindlicher Inhalte ermöglicht den Studierenden den Aufbau eines mentalen Netzwerkes mit Knotenpunkten von Vorwissen, an die neue Information angeknüpft und somit ein Verständnis der neuen politischen Sachlage entwickelt werden kann. Die im Studium erworbenen Schemata ermöglichen den späteren Lehrkräften eine adäquate Vermittlung der Lerngegenstände an die Schülerinnen und Schüler. Vor dem Hintergrund der lerntheoretischen und kognitionspsychologischen Untersuchungsergebnisse ist die Ausweisung eines grundlegenden Kanons domänenspezifischen Wissens im Bereich der Internationalen Beziehungen für die Studierenden des Faches geboten.

4. Kerninhalte der Teildisziplin Internationale Beziehungen im Schulunterricht

Wenn Ulbert und Jetschke (2002) in ihren bereits angeführten »Überlegungen zur Sicherung und Steigerung der Qualität der Lehre im Bereich der Internationalen Beziehungen« meinen, dass die Hochschuldozentinnen des Fachs Internationale Beziehungen durch die Ausbildung von Gymnasiallehrern dafür verantwortlich seien, »ob und welche Inhalte aus dem Bereich der Internationalen Beziehungen in

der Schule gelehrt werden« (Ulbert/Jetschke 2002: 367), so irren sie. Die im Politikunterricht zu vermittelnden Inhalte sind über die in den einzelnen Bundesländern gültigen Lehr- bzw. Bildungspläne mehr oder weniger eng bestimmt. Eine Debatte innerhalb der politikwissenschaftlichen Teildisziplin der Internationalen Beziehungen über einen in der Lehre zu vermittelnden inhaltlichen Kanon könnte von der kritischen Diskussion dieser derzeit verbindlichen Vorgaben ihren Ausgang nehmen. Im Folgenden sollen deshalb die im Politikunterricht zu erwerbenden Inhalte und Kompetenzen aus dem Bereich der Internationalen Beziehungen anhand der exemplarisch ausgewählten Lehr- bzw. Bildungspläne Baden-Württembergs, Berlins und Hessens für das Gymnasium synoptisch kurz vorgestellt werden.¹ Zunächst wird dabei die Sekundarstufe I betrachtet, daran anschließend die Sekundarstufe II.

Der Bildungsplan 2004 für das allgemein bildende Gymnasium in Baden-Württemberg sieht in der Jahrgangsstufe 10 im Rahmen des Fächerverbundes *Geographie – Wirtschaft – Gemeinschaftskunde* zum Bereich Internationale Beziehungen u. a. die Kompetenzen und Inhalte Menschenrechte, Friedenssicherung und Europäische Union vor (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2003: 262).

Im Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule sind im Fach *Sozialkunde* der Jahrgangsstufe 8 zum Thema *Menschenrechte* u. a. die Lerninhalte Menschen- und Kinderrechte, Kinderrechtskonvention, Migranten sowie Menschenrechtspolitik in der internationalen Gesellschaft vorgesehen (Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin 2003a). In der 10. Klasse wird im Fach *Sozialkunde* das Thema *Die internationale Gesellschaft* u. a. mit den Gegenständen Internationale Organisationen (UNO, OSZE, NATO, EU) sowie Auftrag der Bundeswehr durchgenommen (Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin 2003a).

Der Lehrplan für das Fach *Politik & Wirtschaft* für den gymnasialen Bildungsgang in Hessen sieht für den Bereich Internationale Beziehungen für die Jahrgangsstufe 10 das Thema *Internationale Zusammenarbeit und Friedenssicherung* u. a. mit den verbindlichen Unterrichtsinhalten Europäische Integration sowie internationale Konfliktfelder und Interessen, Organisationen der Friedenssicherung und Agenda 21 vor (Hessisches Kultusministerium 2003: 21). Darüber hinaus wird im integrierten Lehrplan von Hessen für das Fach *Politik & Wirtschaft* in dieser Jahrgangsstufe das Thema *Ökonomische Bildung: Internationale Wirtschaftsbeziehungen* vorgeschrieben.

Für die Sekundarstufe II sieht der Bildungsplan für die zweistündige Kursstufe in Baden-Württemberg aus dem Bereich der Internationalen Beziehungen u. a. die Kompetenzen und Inhalte Weltwirtschaft und internationale Politik sowie Friedenssicherung und Konfliktbewältigung vor. Bei der vierstündigen Kursstufe werden diese Kompetenzen und Inhalte entsprechend erweitert (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2003: 263-264).

An den Berliner Schulen sollen im Fach *Sozialwissenschaften* in der Oberstufe das Thema *Weltwirtschaftliche Beziehung im Wandel* unter Berücksichtigung u. a.

1 Auf www.bildungsserver.de sind sämtliche derzeit gültigen Lehr- und Bildungspläne abrufbar; 21.3.2005.

der Inhalte Europäische Union, weltwirtschaftliche Beziehungen und Konflikte sowie Strukturen und Probleme der Entwicklungsländer behandelt werden (Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin 2003b: 7).

Der Lehrplan *Politik & Wirtschaft* des Landes Hessen sieht für die gymnasiale Oberstufe zum Thema *Internationale Beziehungen* die verbindlichen Unterrichtsinhalte deutsche Außenpolitik nach der Wiedervereinigung, aktuelle internationale Konfliktregionen und Möglichkeiten kollektiver Friedenssicherung, Nationalismus und Fundamentalismus sowie Entwicklungs- und Schwellenländer vor. Weiterhin soll im Unterricht das Thema *Globalisierung – Chancen, Probleme, Entwicklungsperspektiven* aus dem Bereich der Internationalen Beziehungen behandelt werden (Hessisches Kultusministerium 2003: 36-39).

Überschaut und vergleicht man die genannten Themen, Inhalte und Kompetenzen der drei Lehr- bzw. Bildungspläne Baden-Württembergs, Berlins und Hessens im Bereich der Internationalen Beziehungen, so lässt sich trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen doch ein Kernbestand an Übereinstimmungen feststellen. Bei einer vergleichenden Betrachtung der Curricula kristallisieren sich für den Bereich der Sekundarstufe I als obligatorisch im Politikunterricht durchzunehmende Themenfelder (a) die *Europäische Union*, (b) die *Friedenssicherung und Konfliktbewältigung* (wobei insbesondere auf die NATO als sicherheitspolitische Allianz, aber auch auf die Europäische Union und die UNO abgehoben werden soll) sowie (c) die *Vereinten Nationen* heraus. Für den Bereich der Sekundarstufe II tritt neben diese bereits erwähnten Themenfelder noch (d) die *Globalisierung*. Darüber hinaus soll das Thema *Menschenrechte* in seiner internationalen Dimension behandelt werden.

Zu fragen wäre an dieser Stelle, ob noch andere Inhalte, wie etwa die vom Land Hessen festgelegte Thematik *Deutsche Außenpolitik nach der Wiedervereinigung*, zum Bestand eines zu entwickelnden Kanons gehörten. Hier ist die Teildisziplin Internationale Beziehungen gefordert, entsprechend begründete Vorschläge vorzulegen. Die in einer Debatte um einen Grundkanon verbindlicher Inhalte aus dem Bereich der Internationalen Beziehungen engagierten Kolleginnen und Kollegen könnten einen Beitrag zur Curriculumsentwicklung in den jeweiligen Bundesländern leisten und damit ihr Expertenwissen in die Gestaltung der Lehr- bzw. Bildungspläne einbringen. Dies hätte über eine allgemeine Verbesserung der schulischen Lehre in diesem Bereich hinaus auch den Vorteil, dass die Studierenden sehr ähnliche Vorkenntnisse mitbrächten, auf denen wiederum die universitäre Lehre aufbauen könnte.

Neben der Entwicklung eines verbindlichen inhaltlichen Kanons ist für die hier in Rede stehenden Studierenden des Lehramtes die Vermittlung eines heuristischen Instrumentariums zur Analyse internationaler Konflikte von besonderer Bedeutung. Dieses heuristische Instrumentarium sollten die späteren Lehrerinnen und Lehrer im Politikunterricht ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln. Im Folgenden sollen Kategorien als heuristische Analyseinstrumente vorgestellt werden, wie sie im Politikunterricht zur Auseinandersetzung mit exemplarischen Fällen aus dem Bereich der Internationalen Beziehungen eingesetzt werden können. Für die universitäre

Lehre müsste dieses Instrumentarium sowie dessen methodischer Einsatz entsprechend modifiziert werden.

5. *Kategoriale Erschließung des Lerngegenstandes Internationale Beziehungen*

5.1. *Politikdidaktische Kategorien*

Für die allgemeine Didaktik gelten die Bemühungen Wolfgang Klafkis zur Entwicklung eines kategorialen Bildungsbegriffs im Rahmen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als richtungsweisend. In seiner im Jahre 1959 erschienenen Arbeit »Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung« suchte Klafki die Momente der materialen Bildung und der formalen Bildung im Begriff der kategorialen Bildung zu vereinigen. Er gelangt dabei zu einer neuen Deutung des Bildungsbegriffs:

»Bildung nennen wir jenes Phänomen, an dem wir – im eigenen Erleben oder im Verstehen anderer Menschen – unmittelbar der Einheit eines subjektiven (formalen) und eines objektiven (materialen) Momentes innwerden. [...] Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen (objektiver Aspekt), aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit (subjektiver Aspekt)« (Klafki 1959: 294f).

Auf der Grundlage von Klafkis Theorie der kategorialen Bildung beschrieb der Politikdidaktiker Bernhard Sutor in seiner »Neuen Grundlegung politischer Bildung« die politikdidaktische Grundfunktion von Kategorien –

»sie sollen die Brücke schlagen zwischen den konkreten Gegenständen, den Inhalten und Themen des Unterrichts einerseits und den grundlegenden Prinzipien andererseits. Sie sollen das Konkrete und Aktuelle aufschließen durch Aufzeigen des Strukturellen, des Typischen, des Prinzipiellen und so aktuelle Geschehnisse und Prozesse verstehbar machen. Sie sollen allgemeine Erkenntnisse und Einsichten am konkreten Fall vermitteln und so den Transfer auf andere Fälle ermöglichen« (Sutor 1984: 70f).

Peter Massing hat eine ähnliche Bestimmung von Kategorien für den Politikunterricht vorgenommen, wonach diese verallgemeinernde Begriffe sind, »in denen prägende Elemente des Politischen deutlich werden«. Sie sollen im Politikunterricht »Zugänge zum Politischen eröffnen, indem sie in Schlüsselfragen umformuliert das Wesentliche, das Verallgemeinerbare von Politik aufschließen« (Massing 1999: 11).

Nach dem hier vertretenen Ansatz sollte kategoriale Bildung zweierlei intendieren: Zum einen sollen Kategorien den Schülerinnen und Schülern als heuristische Instrumente zur Erschließung der politischen Wirklichkeit dienen (objektiver oder materialer Aspekt), zum anderen sollen sie den Schülerinnen und Schülern das Erschlossensein für diese politische Wirklichkeit ermöglichen (subjektiver oder formaler Aspekt). Die Schülerinnen und Schüler können dadurch die im Politikunterricht behandelten Inhalte kategorial erfassen und zu einer eigenständigen politischen Urteilsbildung hinsichtlich des jeweiligen politischen Gegenstandes gelangen. Darüber hinaus ermöglicht die Übung des Umgangs mit den eingeführten Kategorien im Politikunterricht den Schülerinnen und Schülern später die selbständige Anwendung

dieses heuristischen Instrumentariums für die politische Urteilsbildung. Zur Erfüllung dieser Funktion ist es erforderlich, dass die Kategorien – zunächst von den Lehrenden für deren Anwendung im Unterricht, dann selbständig durch die Schülerinnen und Schüler für die Teilhabe an der politischen Öffentlichkeit – in Schlüsselfragen umgewandelt werden. Diese sollen in ihrer heuristischen Anwendung den wesensmäßigen Gehalt des jeweiligen politischen Gegenstandes erschließen.

Um der oben angeführten doppelten Aufgabe gerecht zu werden, müssen die Kategorien das Strukturelle und Prinzipielle des jeweiligen politischen Gegenstandes verdeutlichen. Hierzu ist es erforderlich, dass die Kategorien aus der Politikwissenschaft als der relevanten fachlichen Bezugsdisziplin der Politikdidaktik gewonnen werden. Damit bleiben die zu entwickelnden Kategorien wissenschaftstheoretisch auf einer Ebene, was deren stringente Handhabung sowohl durch die Lehrenden wie auch durch die Schülerinnen und Schüler ermöglicht.

Angesichts der hier zur Diskussion stehenden Thematik muss sich die Auswahl der Kategorien an der Theorie der Internationalen Beziehungen orientieren. Dort findet sich eine Fülle heterogener theoretischer Ansätze, die sich allerdings für unseren Zweck auf zwei dominante Paradigmen reduzieren lassen, den Realismus sowie den Liberalismus.² Durch diese Differenzierung kann bei der Auswahl der im Politikunterricht zu berücksichtigenden Kategorien dem Pluralismus der wissenschaftlichen Ausrichtungen Rechnung getragen werden. Der Gebrauch von Kategorien, die unterschiedlichen theoretischen Schulen zuzurechnen sind, erlaubt eine multiperspektivische Auseinandersetzung mit dem jeweiligen internationalen Lerngegenstand und damit eine abwägende politische Urteilsbildung durch die Schülerinnen und Schüler.

Bei der Auswahl von Kategorien gilt es weiterhin zu beachten, dass die »Wege der Urteilsbildung so einfach und damit im Unterricht so anwendbar und praktikabel wie möglich zu gestalten« sind (Breit/Weißenö 1997: 300). Die im Folgenden vorzustellenden Kategorien für den Gegenstand Internationale Beziehungen sollen deshalb ein zureichendes Analyseinstrumentarium bilden, das es den Schülerinnen und Schülern gleich welcher Schulart ermöglicht, grundlegende Einsichten hinsichtlich der im Politikunterricht jeweils behandelten internationalen Konstellation zu gewinnen und somit eine Wissensbasis zur Auseinandersetzung mit weiteren Fragen der internationalen Beziehungen auch außerhalb der Schule zu erwerben. Deshalb werde ich mich auf die Auswahl von vier Kategorien beschränken, welche sowohl für den Gebrauch im Politikunterricht als auch zur selbstständigen politischen Urteilsbildung anwendbar sind. Dabei handelt es sich um die Kategorien Geschichte, Macht, Interessen und Normen.

-
- 2 Ulrich Menzel konstatiert bei seiner Untersuchung der Theorie der Internationalen Beziehungen, dass sich alle Lehrmeinungen dieser Theorie zwischen den Polen Idealismus und Realismus bewegen (Menzel 2001: 7). Der Idealismus findet heute seine facettenreiche Ausprägung in den diversen Varianten des Liberalismus. Siehe dazu eingehend Gert Krell (2000: 126-183).

Die Kategorie Geschichtlichkeit

Die Kategorie Geschichtlichkeit bezieht sich auf die historische Bedingtheit von Lerngegenständen der internationalen Beziehungen. Sie findet in den diversen Ansätzen der Theorie der Internationalen Beziehungen implizit Berücksichtigung und wird u. a. im Kontext der Auseinandersetzung mit der »Pfadabhängigkeit« politischer Entwicklungen untersucht. Letztere bezeichnet die Abhängigkeit aktueller politischer Entscheidungen von vergangenen und die Beharrungstendenz einmal eingeschlagener Entwicklungsrichtungen (vgl. Siedschlag 2001: 43f).

In der Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand der internationalen Beziehungen im Schulunterricht soll die Kategorie Geschichtlichkeit dazu dienen, die für die aktuelle politische Bedeutung des Lerngegenstandes relevanten vorgängigen Ereignisse offen zu legen. Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei die Relevanz dieser zurückliegenden Ereignisse als konstitutive Faktoren für die gegenwärtige Darstellung des Lerngegenstandes erkennen. Die Beschäftigung mit der historischen Bedingtheit eines Lerngegenstandes der internationalen Beziehungen vermag somit nicht allein über dessen historische Genese aufzuklären, sondern kann den Schülerinnen und Schülern darüber hinaus auch ein Verständnis dafür vermitteln, wie frühere politische Ereignisse bzw. Entscheidungen die gegenwärtigen wie die künftigen internationalen Beziehungen in einem bestimmten Themenfeld prägen können.

Die Kategorie Macht

Macht stellt einen zentralen Grundbegriff des Politischen dar. Nach der bekannten Bestimmung von Max Weber bedeutet Macht »jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht« (Weber 1964: 38). Macht, so Ernst-Otto Czempiel, bildet das »Elixier aller Politik« (Czempiel 2002: 3). Innerhalb der Theorie der Internationalen Beziehungen wird Macht insbesondere von Vertreterinnen und Vertretern des realistischen und des neorealistischen Ansatzes als Schlüsselbegriff erachtet. So stellte Hans J. Morgenthau in »Macht und Frieden«, dem Standardwerk des klassischen Realismus, fest: »Internationale Politik ist, wie alle Politik, ein Kampf um die Macht. Wo immer die letzten Ziele der internationalen Politik liegen mögen, das unmittelbare Ziel ist stets die Macht« (Morgenthau 1963: 69).

Zwar leugnen Vertreter der liberalen Theorie die Bedeutung von Macht in den internationalen Beziehungen nicht, sie wenden sich allerdings gegen eine einseitige Fokussierung auf die militärische Macht und betonen stattdessen die Relevanz weiterer Facetten von Macht.

Die Kategorie Interessen

Der Interessenbegriff ist eine zentrale Kategorie sowohl der Politikwissenschaft als auch der Politikdidaktik. In der Teildisziplin der Internationalen Beziehungen ist der Interessenbegriff gleichfalls von großer Bedeutung. Die inhaltliche Bestimmung des Begriffs *Interesse* bzw. *nationales Interesse*, dessen Verfolgung die Nationalstaaten durch ihr politisches Handeln im internationalen System nachkommen, erfährt hier unterschiedliche Ausprägungen.³

Im Spektrum des realistischen Paradigmas wurde von Morgenthau ein Objektivismus vertreten, nach dem in der Politik »objektive Gesetze« gelten, und das »nationale Interesse« eines Staates sich mithin nicht aus der Laune von Einzelnen oder aus der Parteilichkeit einer politischen Gruppierung ergebe. Stattdessen dränge sich das »nationale Interesse« als ein »objektives Datum« all denen auf, die ihre Fähigkeiten zu vernünftigen Überlegungen auf die Außenpolitik anwendeten (Morgenthau 1963: 50f). Geraten die Interessen eines Staates in Konflikt mit Normen oder zwischenstaatlichen Vereinbarungen, so führt dies nach Auffassung der realistischen Schule, die von der »Anarchie« als zentralem Charakteristikum der internationalen Politik ausgeht, letztlich zur Durchsetzung der staatlichen Interessen. Der Zustand der Anarchie sei kein ständig mit Waffengewalt ausgetragener, »heißer« Krieg aller gegen alle, denn Kriege seien kostspielig und ihre Ergebnisse nicht vorhersehbar. Staaten verfolgten so ihre Interessen mit anderen Mittel. Benjamin Frankel gelangt deshalb zu dem Schluss:

»In fact, there are many agreements, conventions, treaties, understandings, and other arrangements to facilitate cooperation among states, but as is the case with international organizations, these conventions and agreements merely reflect the interests of the states subscribing to them. When it is no longer in a state's interest to abide by a certain convention, the state withdraws from the convention« (Frankel 1996: XV).

Hier wird die Differenz zwischen Theorieansätzen der realistischen und der liberalen Denkschule besonders augenfällig. Während die Realisten von der Anarchie im internationalen Staatensystem ausgehen, betonen Vertreter des liberalen, institutionalistischen Ansatzes die Interdependenz der heutigen Staatenwelt sowie die Bedeutung von internationalen Verträgen und Organisationen. Die Theorie des neo-liberalen Institutionalismus hebt hervor, dass Staaten aus Interessen- und Nutzenkalkülen zur Kooperation gelangen und hierzu norm- und regelgeleitete internationale Regime einrichten. Die Regime wirken sodann ihrerseits auf die Vorstellungen der internationalen Akteure, auf ihre Interessen und deren legitimen Verfolgung ein, wodurch diese selbst Veränderungen erfahren können (Müller 1993: 171f).

3 Zur Begriffsgeschichte des nationalen Interesses in der Theorie der Internationalen Beziehungen siehe Friedrich Kratochwil (1982); zu den Dimensionen des nationalen Interesses siehe Frankel (1971); zu Staatsräson und nationalem Interesse als analytischen Kategorien siehe Klaus Dieter Wolf (2000).

Die Kategorie Normen

Steht die Kategorie Macht idealtypisch für das realistische bzw. neorealistische Paradigma der Theorie der Internationalen Beziehungen, so ist die Kategorie Normen für Vertreterinnen und Vertreter des idealistischen bzw. des liberalen Paradigmas von besonderer Relevanz. Die Kategorie Normen ist zu differenzieren in weltanschauliche und ethische Normen sowie in Rechtsnormen – auch wenn diese unterschiedlichen Aspekte in der politischen Praxis außenpolitischer Akteure voneinander abhängig sind. Vertreterinnen und Vertreter des institutionalistischen Ansatzes der liberalen Theorie der Internationalen Beziehungen wiesen in ihren Untersuchungen nach, dass Korrelationen zwischen der Existenz internationaler Normen und dem auswärtigen Verhalten staatlicher Akteure bestehen, das sich an diesen Normen orientiert. Internationale Normen vermögen mithin das auswärtige Verhalten der staatlichen Akteure zum Teil signifikant zu beeinflussen (vgl. Keohane 1993). Dabei beziehen sich etwa Regierungen und gesellschaftliche Interessengruppen auf internationale Normen und nutzen diese für ihre eigenen politischen Interessen in der innenpolitischen Arena. Auf diese Weise werden internationale Normen in die innenpolitische Debatte integriert und können dadurch nationale politische Entscheidungen mit beeinflussen (vgl. Cortell/Davis 1996).

Dem liberal-institutionalistischen Ansatz nahe stehend ist in diesem Kontext auch die konstruktivistische Theorie der Internationalen Beziehungen. Ein fundamentales Prinzip der konstruktivistischen Sozialtheorie besteht darin, dass Menschen gegenüber Dingen und Akteuren auf der Grundlage von Bedeutungen handeln, welche sie diesen Dingen und Akteuren zuschreiben. Entsprechend handeln Staaten in den Internationalen Beziehungen anders gegenüber Feinden als gegenüber Freunden, da Feinde eine Bedrohung darstellen und Freunde nicht. So hat etwa die militärische Macht der Vereinigten Staaten eine andere Bedeutung für Kanada als für Kuba. Während Kanada die Vereinigten Staaten als befreundet wahrnimmt und sich deshalb von der amerikanischen Militärmacht nicht bedroht fühlt, stellt diese in der Wahrnehmung Kubas aufgrund des konfliktreichen Verhältnisses zu den Vereinigten Staaten eine eminente Bedrohung dar (Wendt 1992: 396f). Die Wahrnehmung anderer Staaten ist somit wie die Selbstwahrnehmung von der sozialen Konstruktion der Wirklichkeit durch Ideen und Normen bestimmt.

Die Beschränkung auf vier basale Kategorien entspricht der oben dargelegten Forderung nach einer anwendungsorientierten und praktikablen Handhabung sowohl durch die Lehrenden wie auch durch Schülerinnen und Schüler. Die vier Kategorien korrespondieren zwar mit anderen politikdidaktischen Kategoriensystemen,⁴ doch wurden sie hier systematisch aus der für den infrage stehenden Lerngegenstand rele-

4 So finden sich die hier entwickelten Kategorien Interessen, Macht und Normen (im Sinne von normativen Wertbestimmungen, welche das Recht implizieren) gleichfalls in den Kategoriensystemen von Gotthard Breit, Hermann Giesecke, Peter Massing und Bernhard Sutor, die Kategorie Geschichtlichkeit wird von Giesecke und Sutor angeführt (siehe dazu Henkenborg 1997: 98f).

vanten Disziplin der Internationalen Beziehungen entwickelt und sind damit epistemologisch kohärent.

5.2. Synoptische Fallanalyse

Die Anwendung der vorgenannten Kategorien zur Erschließung internationaler Gegenstände im Politikunterricht kann mittels des methodischen Ansatzes der synoptischen Fallanalyse erfolgen. Aus wissenschaftspropädeutischen Gründen sollten die Lehramtsstudierenden an den Verfahren der Prozessanalyse und der Fallstudienanalyse geschult werden (vgl. van Evera 1997; King et al. 1994). An den Schulen steht hingegen der Erwerb einer grundlegenden synoptischen Perspektive durch die Schülerinnen und Schüler im Fokus des didaktischen Interesses – die Übung durch synoptische Fallanalysen kann den Schülerinnen und Schülern die kategoriengeleitete Auseinandersetzung mit neuen Themen der internationalen Beziehungen auch nach der Schulzeit ermöglichen und so die Herausbildung einer ausgewogenen politischen Urteilsfähigkeit befördern.

Der Ansatz der synoptischen Fallanalyse steht in der Tradition des von Arnold Bergstraesser vertretenen politikwissenschaftlichen Fachverständnisses und dessen Fortentwicklung im Bereich der Internationalen Beziehungen durch die Münchner Schule um Gottfried-Karl Kindermann. Für die Entwicklung eines Verfahrens zur Anwendung von Kategorien im Politikunterricht wird auf ein in der Disziplin gängiges Verfahren zurückgegriffen, da Wissen nur erlernbar ist, wenn man den in den Wissenschaften vorgezeichneten Methoden folgt:

»Zum erkenntnishaften Lernen des Wissens gehört [...] ein methodischer Weg, der von dem jeweiligen Fachgebiet, in dem etwas erkannt und gelernt werden soll, vorgegeben wird. Insoweit ist jede Didaktik zunächst immer eine Fachdidaktik, und es lässt sich zusammenfassend definieren: *Fachdidaktik ist die Theorie der Führung unter dem Aspekt fachlicher Erkenntnis*« (Rekus 2003: 68f, Hervorh. dort).

Der Begründer des Verfahrens der synoptischen Konstellationsanalyse, Bergstraesser, hatte in seiner Untersuchung zur Stellung der Politik unter den Wissenschaften die »Fähigkeit des Zusammensehens« als die zentrale Aufgabe der Politikwissenschaft ausgemacht. Letztere solle der »Staatskunst« dienen, indem sie für eine politische Entscheidung in einer bestimmten politischen Konstellation eine Synopsis erstelle. Für diese Synopsis sollten diejenigen möglichen Wirkungsfaktoren politikwissenschaftlich untersucht werden, die bei der zur Entscheidung stehenden politischen Konstellation potenziell zum Tragen kämen (Bergstraesser 1966: 29). Bergstraesser übertrug diesen synoptischen Ansatz auch auf die Teildisziplin der Internationalen Beziehungen. Die Aufgabe der Analyse, so Bergstraesser, sei notwendig synoptischer Art, die »Pflege der Internationalen Politik als Wissenschaft« verlange die »Ausbildung der Fähigkeit des synoptischen Sehens der politischen Konstellationen vor dem Gesamthorizont der Gegenwart« (Bergstraesser 1965b: 24, 33). Bergstraesser legte mit seiner synoptischen Konzeption die Grundlage für politikwissenschaftliche Analysen, denen eine multiperspektivische Grundhaltung zu eigen ist.

Der synoptische Ansatz wurde in der Folge insbesondere von Kindermann im Bereich der Internationalen Beziehungen fortentwickelt. In seiner Antrittsvorlesung im Jahre 1965 zu »Theorie und Struktur der Synoptischen Wissenschaft von der Politik« führte Kindermann zu den Eigenheiten der synoptischen Methode aus, dass sie eine Absage an monokausale Erklärungen politischen Verhaltens und politischer Konstellationen impliziere. Gleiches gelte dementsprechend für einseitig determinierte Forschungsmethoden (Kindermann 1965: 65). Von der Münchner Schule um Kindermann wurde vor diesem Hintergrund ein Ansatz zur Analyse der Internationalen Beziehungen entwickelt, der sich insbesondere durch eine multiperspektivische Grundhaltung auszeichnet – unbeschadet des Umstandes, dass die Münchner Schule in politiktheoretischer Hinsicht generell dem Realismus zuneigt (Siedschlag 2001: 13). Dieser Ansatz stellt die synoptische Konstellationsanalyse dar.

Die dem Ansatz inhärente multiperspektivische Konzeption macht die synoptische Konstellationsanalyse für die Auseinandersetzung mit Gegenständen der Außenpolitik und der Internationalen Beziehungen *im Unterricht* interessant. Die Integration von verschiedenen Forschungsperspektiven ermöglicht die Arbeit mit Kategorien, die entsprechend ihres politischen Gehalts unterschiedlichen politikwissenschaftlichen Schulen zuzurechnen sind. Dies gilt insbesondere für die Kategorien Macht und Normen. Während realistische Ansätze eher die Bedeutung von Macht (in Verbindung mit der Durchsetzung nationaler Interessen) bei der Analyse der auswärtigen Politik von Staaten betonen, wird die Relevanz der Normen von idealistischen bzw. neoliberal-institutionalistischen Ansätzen in besonderer Weise hervorgehoben. Die synoptische Konstellationsanalyse ermöglicht die Berücksichtigung dieser beiden Grundbegriffe der Internationalen Politik, wodurch im Politikunterricht eine ausgewogene Berücksichtigung der theoretischen Gehalte beider Ansätze gewährleistet ist.

Hinsichtlich der begrifflichen Bestimmung von »Konstellation« basieren die Ausführungen der Münchner Schule auf Überlegungen Bergstraessers. Dieser hatte unter »auswärtiger Politik« den »Inbegriff derjenigen Handlungen eines staatlichen Willenskörpers« verstanden, »die sein Verhalten zu anderen Staaten und Staatensystemen sowie zu den von ihnen vertretenen Wirtschafts- und Kultureinheiten betreffen«. Dabei vollziehe sich das politische Handeln gegenüber anderen Staaten auf der »Grundlage der gegebenen Konstellationen der Interessen und der Macht sowie der Möglichkeiten ihrer Veränderung« (Bergstraesser 1965a: 37). Kindermann fasste in der Folge unter dem Begriff der Konstellation ein »zeitlich und räumlich (regional) bestimmbares Beziehungsgefüge zwischen Aktionssystemen der internationalen Politik« zusammen (Kindermann 1991: 132). Die Konstellation entstehe und entwickle sich aus der Interaktion von Staaten bzw. sonstigen Aktionssystemen.

Vor diesem Hintergrund gehen die Vertreterinnen und Vertreter des beschriebenen Ansatzes davon aus, dass die Interaktionen von Staaten, Zusammenschlüssen von Staaten sowie von transnationalen Akteuren im Rahmen bestimmter Konstellationen durch die Anwendung diagnostischer Kategorien erklärbar werden (Meier-Walser 1994: 118). Die Kategorien für das Verfahren der Konstellationsanalyse sollten, so Kindermann, ideologisch weitgehend wertneutral sein, was dem oben

bereits dargelegten konzeptionellen Anspruch der Münchner Schule zur Überbrückung der verschiedenen Paradigmen der Theorie Internationaler Beziehungen entspricht (Kindermann 1991: 131f).

Zur Gewinnung eines mehrdimensionalen Vorstellungsbildes der Konstellation müssen die Ergebnisse der mit Hilfe verschiedener Kategorien durchgeführten Analyse schließlich zueinander in Beziehung gesetzt werden. Diese synoptische Korrelation ermöglicht eine bewertende Zusammenschau des Wirkungszusammenhanges der bei der Durchführung der Konstellationsanalyse erarbeiteten Einzelergebnisse. Die Synopse bildet somit als abwägende Integration der in den verschiedenen Analyseschritten ermittelten Erklärungsfaktoren den Abschluss der Untersuchung einer bestimmten internationalen Konstellation und ermöglicht eine methodisch fundierte Beurteilung derselben.

Für die Anwendung des heuristischen Instrumentariums zur Auseinandersetzung mit dem Thema internationale Beziehungen sollte ein beispielhafter Fall zugrunde liegen. Er ist für den Politikunterricht dann ergiebig, »wenn er eine *Inhaltsgeneralisierung* und/oder eine *Methodengeneralisierung* zulässt« (Breit 1999: 74, Hervorh. dort). Darüber hinaus ermöglicht die Fallorientierung von der konkreten Lernebene auszugehen, »um dann allmählich zum Kern des Politischen, der meist abstrakt ist, zu gelangen« (Weißeno 1992: 92). Ein weiterer Vorteil des Fallprinzips liegt in der »Ermöglichung von Betroffenheit, die für die Motivation und die Vermittlung abstrakter, umfassender sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse gleichermaßen hilfreich ist« (Weißeno 1992: 96). Durch die jede Fallanalyse abschließende Zusammenschau können die Schülerinnen und Schüler die verschiedenen kategorial erschlossenen Teilergebnisse der Analyse schließlich integrieren und dadurch zu einer abwägenden Einschätzung des exemplarischen Falles gelangen.

Die Kuba-Krise von 1962 kann als klassischer Konfliktfall der internationalen Beziehungen gelten, welcher vermittels der synoptischen Konstellationsanalyse auf der Grundlage kategorialer Erschließungsinstrumente im Politikunterricht beispielhaft behandelt werden kann (vgl. Juchler 1993).

Im Unterricht müsste dazu im Hinblick auf die Kategorie *Geschichtlichkeit* auf die Aspekte Kalter Krieg nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs allgemein, kubanische Revolution 1959, kubanisch-amerikanische Spannungen nach der Konfiszierung amerikanischen Eigentums auf Kuba, Invasion von Exilkubanern in der Schweinebucht im April 1961 sowie Orientierung der kubanischen Führung an der Sowjetunion eingegangen werden. Im Kontext der Kategorie *Macht* sind die atomare Bewaffnung der beiden Supermächte USA und Sowjetunion sowie die militärische Schutzsuche Kubas bei der Sowjetunion insbesondere nach der von den USA unterstützten Invasion in der Schweinebucht zu thematisieren. Die Kategorie *Interessen* kann im Zusammenhang mit der Vorstellung der verschiedenen Perspektiven der beteiligten Akteure zur unterrichtlichen Anwendung gelangen:

- Aus US-amerikanischer Sicht galt es, die Stationierung sowjetischer Mittelstreckenraketen vor der eigenen Küste zu verhindern.

- Die kubanische Führung hatte ein existenzielles Interesse an der Verhinderung einer weiteren von den Vereinigten Staaten unterstützten Invasion des Karibikstaates.
- Die Sowjetunion wollte sich das pro-sowjetische Regime auf Kuba für die Zukunft als Partner erhalten und hatte gleichzeitig Interesse am Abzug US-amerikanischer Mittelstreckenraketen aus der Türkei.

Die Kategorie *Normen* kann im Fall der Kuba-Krise insbesondere im Kontext der Verhandlungsbemühungen von UN-Generalsekretär Sithu U Thant mit den Konfliktparteien, der nach der Charta der Vereinten Nationen geltenden Prinzipien des Gewaltverbots und des Prinzips der Nichteinmischung in die inneren Angelegenheiten eines Staates sowie der ansatzweisen Bemühungen um die Verrechtlichung internationaler Beziehungen im Anschluss an die Raketenkrise in Gestalt des Atomteststoppabkommens im Politikunterricht angewandt werden.⁵

Nach der unterrichtlichen Behandlung der angeführten Aspekte ermöglicht eine Zusammenschau der kategorial erschlossenen Gegenstände die abschließende politische Urteilsbildung der Schülerinnen und Schüler über diesen klassischen Konfliktfall aus dem Bereich der internationalen Beziehungen. Hierzu bieten sich im Politikunterricht insbesondere Formen der Diskussion an, welche die Synopse der verschiedenen Argumente und die Artikulation der unterschiedlichen Standpunkte in zugespitzter Weise erlauben und an deren Ende eine Entscheidung zu treffen ist. Die Methoden der *Pro-Contra-Debatte* und der *amerikanischen Debatte* erfüllen diese Erfordernisse. Dabei können sich die Lernenden nochmals die unterschiedlichen Perspektiven der an dem Konflikt beteiligten Akteure sowie die in der kategorialen Erschließung der oben angeführten Inhalte gründenden jeweiligen Bewertungen vergegenwärtigen. Pro-Contra-Debatte und amerikanische Debatte bieten den Schülerinnen und Schülern in dieser abschließenden Phase die Möglichkeit zur Synopse der für die eigene politische Urteilsbildung erforderlichen Argumente (vgl. Juchler 2004).

6. Resümee

Bei der Übertragung von Kategorien und Analyseverfahren der Politikwissenschaft in den Politikunterricht tritt allerdings ein generelles Dilemma auf:

»Je stärker man sich an den Fachwissenschaften orientiert, umso komplexer, theoretischer und abstrakter werden die Ergebnisse und umso schwieriger ist es, sich daraus Hilfen für die Praxis zu erschließen. Je stärker man sich an der Praxis orientiert, vor allem an den unmittelbaren Bedürfnissen der Schule, umso größer ist die Gefahr, dass man durch zu starke Vereinfachung hinter dem Stand der wissenschaftlichen Diskussion zurückbleibt« (Ackermann et al. 1994: 40).

Angesichts dieses Dilemmas sollten für die synoptische Fallanalyse als Methode zur Untersuchung außenpolitischer Lerngegenstände im Politikunterricht nur die oben

5 Zur unterrichtlichen Umsetzung der Kuba-Krise von 1962 im Politikunterricht der Sekundarstufe I siehe eingehend Juchler (2002: 311-313).

angeführten vier zentralen Kategorien – Geschichtlichkeit, Macht, Interessen und Normen – Anwendung finden. Diese Beschränkung bewirkt eine geringere Komplexität des internationalen Gegenstandes. Sie ist allerdings vertretbar, da sich in den angegebenen Kategorien die Diversifikation der politikwissenschaftlichen Ansätze widerspiegelt und eine mehrperspektivische Analyse des Gegenstandes ermöglicht wird.

Des Weiteren ist an dieser Stelle das exemplarische Lernen hervorzuheben, wobei am jeweils besonderen Gegenstand etwas Allgemeines erschlossen werden kann. Die Bedeutung des Exemplarischen für die Bildung von Urteilskraft wurde bereits von Immanuel Kant in dessen »Kritik der reinen Vernunft« hervorgehoben. Urteilskraft, so Kant, sei ein »Talent [...], welches gar nicht belehrt, sondern nur geübt sein will«. Diese Übung ist nach Kant nur exemplarisch möglich – »Beispiele [sind] der Gängelwagen der Urteilskraft« (Kant 1977: 184f). Das Üben anhand von Beispielen soll mithin zu der von Kant für die Urteilskraft als Charakteristikum ausgemachten Fähigkeit zur »erweiterten Denkungsart« führen, wobei beim Urteilen auch die Standpunkte bzw. Perspektiven anderer in Rechnung gestellt werden (vgl. Juchler 2005: 127-144).

Diese Relevanz des Übens anhand von Beispielen für die politische Urteilsbildung wird heute durch neurobiologische Untersuchungen untermauert. Der Ort im menschlichen Gehirn, der für die Unterscheidung von Gut und Böse, die Verfolgung von Zielen, die Unterdrückung unmittelbarer Bedürfnisse, das Handeln im Rahmen eines bestimmten Kontextes wie auch für das sich-in-andere-Hineinversetzen als zuständig erachtet wird, ist der orbitofrontale Kortex, ein über den Augen gelegener Bereich der Großhirnrinde. Zur Ausbildung des orbitofrontalen Kortex als Bewertungszentrum ist die Varianz der frühen Erfahrungen von entscheidender Bedeutung: »Jede einzelne Bewertung schlägt sich in uns nieder, führt zum Aufbau langfristiger innerer Repräsentationen von Bewertungen, die uns bei zukünftigen Prozessen der Bewertung zu rascheren und zielsichereren Einschätzungen verhelfen« (Spitzer 2002: 346). Die Varianz der frühen Erfahrungen und Bewertungen führt später zu Differenziertheit, Toleranz und Weitblick bei Bewertungen.

Zur Ausbildung politischer Urteilsfähigkeit ergibt sich aus diesen Untersuchungsergebnissen der Neurobiologie für den Politikunterricht das Erfordernis zum Üben an exemplarischen Fällen, welche zum einen bedeutsame Inhalte der gegenwärtigen politischen Wirklichkeit widerspiegeln und auch prospektiv versprechen, von politischer Relevanz zu sein. Zum anderen sollten die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage dieser exemplarischen Fälle dazu angeregt werden, eine möglichst vielfältige Struktur innerer Repräsentationen dieser politischen Inhalte und deren Bewertungen vorzunehmen. Die Varianz von Erfahrungen, welche eine spätere Einseitigkeit der Bewertungen zu vermeiden hilft und stattdessen Umsicht bei politischen Einschätzungen fördert, kann durch das Üben politischer Urteile erreicht werden, die sich durch das verständigungsorientierte Abwägen von Eigeninteressen und tatsächlichen oder vorgestellten Interessen anderer auszeichnen. Weiterhin ist dieser Varianz die Behandlung einer gewissen Anzahl von exemplarischen Fällen im Politikunter-

nicht dienlich – Beispiele als »Gängelwagen der Urteilskraft«, welche die innere Repräsentation bedeutsamer politischer Erfahrungen und Bewertungen fördern.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die synoptische Analyse mithilfe von Kategorien als heuristischen Instrumenten bei der Auseinandersetzung mit einem exemplarischen Fall aus dem internationalen Themenbereich sowohl einen Beitrag zur materialen wie auch zur formalen Bildung des *educandus* zu leisten vermag. Dadurch wird jene didaktische Einseitigkeit vermieden, die sich entweder aus der Überbetonung des materialen Bereiches – Stichwort »Stoffhuberei« – oder aus der des formalen Bereiches – Stichwort Schlüsselqualifikationen – ergibt. Die Auswahl eines Falles aus einem für die internationale Politik relevanten Themenfeld und dessen Bearbeitung im Politikunterricht erlaubt den Schülerinnen und Schülern *material* die Bildung eines inhaltlichen Grundwissensbestandes und damit eines vernetzten Vorwissens, an das sie später als Bürgerinnen und Bürger bei der Auseinandersetzung mit aktuellen internationalen Themen wieder anknüpfen können. Das methodische Vorgehen der synoptischen Falluntersuchung vermittelt bestimmter ausgewählter Kategorien als Analyseinstrumente ermöglicht außerdem das Erlernen und Üben dieser *formalen* Kompetenz sowie deren spätere Anwendung in der Auseinandersetzung mit außenpolitischen Fragen. Die Varianz bedeutsamer politischer Erfahrungen und Bewertungen durch das Üben der Bearbeitung exemplarischer Fälle im Politikunterricht fördert die längerfristige Speicherung diesbezüglicher innerer Repräsentationen und gewährleistet somit gleichfalls eine valide Bewertungsgrundlage für national nicht vorbelastete politische Urteile im späteren Leben. Die synoptische Analyse anhand eines ausgewählten beispielhaften Falles aus einem bestimmten außenpolitischen Themenfeld ist den Schülerinnen und Schülern somit zum einen zur Erschließung eines konkreten auswärtigen Lerngegenstandes dienlich. Zum anderen werden sie durch das Erlernen und Üben des dabei angewandten methodischen Verfahrens in die Lage versetzt, sich künftig selbständig mit außenpolitischen Themen auseinander zu setzen.

Literatur

- Ackermann, Paul/Breit, Gotthard/Cremer, Will/Massing, Peter/Weinbrenner, Peter 1994: Politikdidaktik – kurzgefasst. Planungsfragen für den Politikunterricht, Bonn.
- Albert, Mathias/Hellmann, Gunther 2001: Schlechte Massenausbildung zum Hochschullehrerberuf? Zur Situation der Lehre in den Internationalen Beziehungen in Deutschland, in: Zeitschrift für Internationale Beziehungen 8: 2, 345-361.
- Bergstraesser, Arnold 1965a: Auswärtige Politik, in: Bergstraesser, Arnold: Weltpolitik als Wissenschaft. Geschichtliches Bewusstsein und politische Entscheidung, Köln, 37-56.
- Bergstraesser, Arnold 1965b: Internationale Politik als Zweig der politischen Wissenschaft, in: Bergstraesser, Arnold: Weltpolitik als Wissenschaft. Geschichtliches Bewusstsein und politische Entscheidung, Köln, 23-36.
- Bergstraesser, Arnold 1966: Die Stellung der Politik unter den Wissenschaften, in: Bergstraesser, Arnold: Politik in Wissenschaft und Bildung. Schriften und Reden, 2. Auflage, Freiburg, 17-31.
- Breit, Gotthard/Weißeno, Georg 1997: Offene Fragen, in: Massing, Peter/Weißeno, Georg (Hrsg.): Politische Urteilsbildung. Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht, Schwalbach, 295-300.
- Breit, Gotthard 1999: Fallprinzip, in: Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (Hrsg.): Lexikon der politischen Bildung, Band 1: Didaktik und Schule, Schwalbach, 74-75.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) 2003: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Berlin.
- Cortell, Andrew P./Davis, James W. 1996: How Do International Institutions Matter? The Domestic Impact of International Rules and Norms, in: International Studies Quarterly 40: 4, 451-478.
- Czempiel, Ernst-Otto 2002: Die amerikanische Weltordnung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 48, 3-6.
- Fischer, Kurt Gerhard 1971: Einführung in die Politische Bildung, 2. Auflage, Stuttgart.
- Fischer, Kurt Gerhard/Herrmann, Karl/Mahrenholz, Hans 1965: Der politische Unterricht, 2. Auflage, Bad Homburg.
- Frankel, Benjamin 1996: Restating the Realist Case: An Introduction, in: Frankel, Benjamin (Hrsg.): Realism: Restatements and Renewal, London, IX-XX.
- Frankel, Joseph 1971: Nationales Interesse, München.
- Gauger, Jörg-Dieter/Kraus, Josef 2001: Bildung braucht einen Kanon, in: Die politische Meinung 385, 17-26.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung 2004: Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf, Schwalbach.
- Habermas, Jürgen 1996: Die Krise des Wohlfahrtsstaates und die Erschöpfung utopischer Energien, in: Habermas, Jürgen: Die Neue Unübersichtlichkeit (Kleine Politische Schriften V), Frankfurt a. M., 141-163.
- Henkenborg, Peter 1997: Gesellschaftstheorien und Kategorien der Politikdidaktik. Zu den Grundlagen einer fachspezifischen Kommunikation in der politischen Bildung, in: Politische Bildung 30: 2, 95-121.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) 2003: Gymnasialer Bildungsgang. Lehrplan Politik & Wirtschaft, in: http://sform.bildung.hessen.de/gymnasium/skii/Gesellschaft/lp/curr/pw_ganz; 29.04.2005.
- Juchler, Ingo 1993: Revolutionäre Hybris und Kriegsgefahr. Die Kuba-Krise von 1962, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 41: 1, 79-100.
- Juchler, Ingo 2002: Alte Weltordnung – neue Weltordnung, in: Ahlring, Ingrid/Detsch, Bernhard/Dziak-Mahler, Myrle/Gaffga, Peter/Heller, Jürgen/Hofemeister, Uwe/Juchler, Ingo/Kirch, Peter/Nebel, Jürgen/Pauly, Friedrich/Wohlt, Klaus: Gesellschaft bewusst (Lehrwerk zur Gesellschaftslehre, Band 3), Braunschweig, 304-327.
- Juchler, Ingo 2004: Europäische Außenpolitik – eine Fallanalyse, in: Weißeno, Georg (Hrsg.): Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts, Bonn, 270-286.

- Juchler, Ingo 2005: Demokratie und politische Urteilkraft. Überlegungen zu einer normativen Grundlegung der Politikdidaktik, Schwalbach.
- Kant, Immanuel 1777: Kritik der reinen Vernunft 1 (Werkausgabe, Band III, herausgegeben von Wilhelm Weischedel), 3. Auflage, Frankfurt a. M.
- Keohane, Robert O. 1993: Institutional Theory and Realist Challenge After the Cold War, in: Baldwin, David A. (Hrsg.): Neorealism and Neoliberalism: The Contemporary Debate, New York, NY, 269-300.
- Kindermann, Gottfried-Karl 1965: Theorie und Struktur der Synoptischen Wissenschaft von der Politik, in: Freiburger Universitätsblätter 4: 10, 63-73.
- Kindermann, Gottfried-Karl 1991: Zur Methodik der Internationalen Konstellationsanalyse, in: Kindermann, Gottfried-Karl (Hrsg.): Grundelemente der Weltpolitik, 4. Auflage, München, 106-144.
- King, Gary/Keohane, Robert O./Verba, Sidney 1994: Designing Social Inquiry: Scientific Inference in Qualitative Research, Princeton.
- Klafki, Wolfgang 1959: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim.
- Kratochwil, Friedrich 1982: On the Notion of »Interest« in International Relations, in: International Organization 36: 1, 1-30.
- Krell, Gert 2000: Weltbilder und Weltordnung. Einführung in die Theorie der internationalen Beziehungen, Baden-Baden.
- Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter/Skuhr, Werner (Hrsg.) 1993: Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven, 2. Auflage, Opladen.
- Mandl, Heinz 2001: Auf dem Weg zu einer neuen Kultur des Lehrens und Lernens, in: Politische Studien 375, 35-45.
- Massing, Peter 1999: Wege zu einem kategorialen und handlungsorientierten Politikunterricht, in: Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hrsg.): Politikunterricht – kategorial und handlungsorientiert, Schwalbach, 5-38.
- Meier-Walser, Reinhard 1994: Neorealismus ist mehr als Waltz. Der Synoptische Realismus des Münchner Ansatzes, in: Zeitschrift für Internationale Beziehungen 1: 1, 115-126.
- Menzel, Ulrich 2001: Zwischen Idealismus und Realismus. Die Lehre von den Internationalen Beziehungen, Frankfurt a. M.
- Mietzel, Gerd 2001: Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens, 6. Auflage, Göttingen.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) 2003: Bildungsplan 2004. Allgemein bildendes Gymnasium, in: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Gymnasium/Gymnasium_Bildungsplan_Gesamt.pdf; 29.04.2005.
- Morgenthau, Hans J. 1963: Macht und Frieden. Grundlegung einer Theorie der internationalen Politik, Gütersloh.
- Müller, Harald 1993: Die Chance der Kooperation. Regime in den internationalen Beziehungen, Darmstadt.
- Rekus, Jürgen 2003: Die Aufgabe der Didaktik heute, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 79: 1, 62-73.
- Sander, Wolfgang 2001: Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung, Schwalbach.
- Schmoll, Heike 2004: Stiefkind Lehrerbildung. Die Evaluation an der Frankfurter Universität hat exemplarische Bedeutung, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 13.02.2004, 12.
- Seel, Norbert M. 2000: Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen, München.
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.) 2003a: Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Sozialkunde, in: www.senbjss.schule/rahmenplaene/rahmenplan/sk-o-7-10.htm; 26.04.2005.

- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin* (Hrsg.) 2003b: Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld. Fach Sozialwissenschaften, in: www.senbjss.berlin.de/schule/rahmenplaene/curriculare_vorgaben/cv_sozialwissenschaften.pdf; 26.04.2005.
- Siedschlag, Alexander* 2001: Einführung – Internationale Politik als skeptische Gegenwarts-wissenschaft und die Münchner Schule des Neorealismus, in: Siedschlag, Alexander (Hrsg.): Realistische Perspektiven internationaler Politik (Festschrift für Gottfried-Karl Kindermann zum 75. Geburtstag), Opladen, 13-66.
- Spitzer, Manfred* 2002: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg.
- Sutor, Bernhard* 1984: Neue Grundlegung politischer Bildung, Band II: Ziele und Aufgabenfelder des Politikunterrichts, Paderborn.
- Ulbert, Cornelia/Jetschke, Anja* 2002: Überlegungen zur Sicherung und Steigerung der Qualität der Lehre im Bereich der Internationalen Beziehungen. Ergebnisse eines Workshops, in: Zeitschrift für Internationale Beziehungen 9: 2, 365-378.
- van Evera, Stephen* 1997: Guide to Methods for Students of Political Science, London.
- Weber, Max* 1964: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie (Halbband 1, herausgegeben von Johannes Winckelmann), Köln.
- Weinert, Franz E.* 1996: Lerntheorien und Instruktionsmodelle, in: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion, Göttingen, 1-48.
- Weinert, Franz E.* 2002: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, 2. Auflage, Weinheim, 17-31.
- Weißeno, Georg* 1992: Fallorientierung als Prinzip des politischen Unterrichts – dargestellt am Beispiel der Unterrichtsstunde zum Thema Asylrecht, in: Gagel, Walter/Grammes, Tilman/Unger, Andreas (Hrsg.): Politikdidaktik praktisch. Mehrperspektivische Unterrichtsanalysen, Schwalbach, 92-102.
- Weißeno, Georg* 2002: Demokratie besser verstehen – Politisches Lernen im Politikunterricht, in: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung, Schwalbach, 95-116.
- Wendt, Alexander* 1992: Anarchy is What States Make of It: The Social Construction of Power Politics, in: International Organization 46: 2, 391-425.
- Wolf, Klaus Dieter* 2000: Die Neue Staatsräson – Zwischenstaatliche Kooperation als Demokratieproblem in der Weltgesellschaft. Plädoyer für eine geordnete Entstaatlichung des Regierens jenseits des Staates, Baden-Baden.