

Educating Globality

Zum Lernfeld »Internationale Beziehungen/Globalisierung« im Gymnasium

Der vorliegende Beitrag nimmt eine erste Bestandsaufnahme des Lernfeldes »Internationale Beziehungen/Globalisierung« an Gymnasien in Deutschland vor. Hierzu werden die fachspezifischen Curricula der einzelnen Bundesländer sowie einschlägige Schulbücher untersucht, welche in mehreren Bundesländern Verwendung finden. Der Beitrag wirft ebenfalls einen kurzen Blick auf den Anteil von Ausbildungsinhalten aus dem Bereich Internationale Beziehungen/Globalisierung in entsprechenden Lehramtsstudiengängen. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass sich die Bedeutung, die den Internationalen Beziehungen und der Globalisierung in Lehrplänen zugemessen wird, nur teilweise in Lehrbüchern und Lehrerausbildung niederschlägt.

1. Problemaufriss: Internationale Beziehungen, Schule und universitäre Ausbildung¹

Wenngleich eine umfangreiche Literatur zu fachdidaktischen und curricularen Fragen des Politikunterrichts und auch zur Behandlung des Bereichs »Internationale Beziehungen/Globalisierung«² an Schulen und insbesondere in der gymnasialen Oberstufe existiert (siehe etwa Czempel 1974; Uhl/Haupt 1992; Juchler 2005), so fehlt es doch – von wenigen Ausnahmen abgesehen – an empirisch fundiertem Wissen über Umfang und Qualität der *tatsächlich* stattfindenden Lehre.³ Diese Beobachtung verweist in mehrfacher Hinsicht auf eine Leerstelle.

Zum Ersten lässt sich gerade im Kontext der Frage nach der internationalen Wettbewerbsfähigkeit deutscher Schülerinnen und Schüler (nicht nur im Gefolge der PISA-Studien) sowie der zunehmenden Bedeutung des Wissens über globale Zusammenhänge in einer global interdependenten Wissensgesellschaft postulieren, dass dem Lernfeld Internationale Beziehungen/Globalisierung an Schulen eine hohe bildungspolitische Bedeutung zukommen sollte. Ein zweiter, aus Sicht der Fachdisziplin Internationale Beziehungen (IB) relevanter Aspekt bezieht sich auf die Inter-

1 Wir danken Olga Gerstenberger für die intensive Zuarbeit bei der Materialrecherche sowie den Gutachterinnen und Gutachtern der ZIB für wertvolle Hinweise zur Überarbeitung dieses Beitrags.

2 Wir haben uns bewusst für die Doppelbezeichnung »Internationale Beziehungen/Globalisierung« entschieden, um die Behandlung einer Reihe von fachrelevanten Themen wie etwa Migration oder Umweltverschmutzung einzuschließen, die mit einer Engführung der Untersuchung auf Themen, welche in Lehrplänen und Schulbüchern unter »Internationale Beziehungen« geführt werden, zum Teil übersehen werden.

3 Eine dieser Ausnahmen für den Bereich Internationale Beziehungen bildet die Schulbuchanalyse von Pawelka/Pawelka-Hosch aus dem Jahre 1976.

essens- bzw. Nachwuchsgenerierung für IB-Studiengänge bzw. politikwissenschaftliche Studiengänge mit einer Profilbildung in den IB. Drittens ist ein für alle sozialwissenschaftlichen Studiengänge relevanter Sachverhalt angesprochen, da das in der Gymnasialbildung vermittelte Wissen über fachspezifische Problemlagen und Zusammenhänge – und damit über die voraussetzbare Vorbildung von Studienanfängerinnen und Studienanfängern – in Diskussionen um die Inhalte von Studiengängen an Universitäten üblicherweise kaum berücksichtigt wird.

Eine umfassende, bislang nicht existierende Bestandsaufnahme der Lehrsituation im Bereich IB/Globalisierung an Gymnasien erscheint insofern nicht nur aus allgemein bildungs-, sondern insbesondere auch aus »fachpolitischen« Erwägungen heraus interessant. Ganz besonders verstärkt wird die Bedeutung eines solchen Vorhabens vor dem Hintergrund der Beobachtung, dass sich das Wissen über Globalisierung bei Jugendlichen in Deutschland auf einem geringen Niveau stabilisiert (siehe Deutsche Shell 2006).

Der vorliegende Beitrag möchte einen *ersten Schritt* in Richtung einer solchen Bestandsaufnahme gehen und damit zur Diskussion über Rolle und Qualität des Lernfeldes IB/Globalisierung an Schulen in Deutschland – und letztendlich auch über die Qualität der darauf aufbauenden Ausbildung an Hochschulen – beitragen. Er ist bewusst und ausdrücklich aus einer fachwissenschaftlichen Perspektive verfasst und versteht sich in diesem Sinne – bei gleichzeitiger thematischer Verlagerung – zugleich als Fortführung der Untersuchung zur Situation der Lehre im Fach an deutschen Hochschulen (Albert/Hellmann 2001).⁴ Bewertungsmaßstab für die Wünschbarkeit einer bestimmten Breite und Tiefe des einschlägigen, in der Schulbildung erworbenen fachlichen Vorwissens bei Studienanfängerinnen und Studienanfängern sind zunächst die – notwendigerweise subjektiv gefärbten – Erfahrungen der Autoren, welche sich aus der Lehrpraxis sowie aus dem Austausch im Kreis von Kolleginnen und Kollegen ergeben. Dabei wird jedoch insbesondere nach der Diskussion über Fragen der IB-Lehre in der *Zeitschrift für Internationale Beziehungen* (siehe insbesondere Ulbert/Jetschke 2002) davon ausgegangen, dass sich ein solches Vorwissen nicht alleine auf Kenntnisse fachlicher Inhalte beschränken sollte, sondern ein Mindestmaß an »handwerklichem Rüstzeug« in dem Sinne wünschbar wäre, dass die Abiturientinnen und Abiturienten in der Lage wären, rein institutionenkundliche Wissensreproduktion (im Sinne einer »Politikkunde«) von einer kritischen Betrachtung politischer Zusammenhänge und Prozesse zu unterscheiden. Leitmaßstab der Beobachtung ist damit vor allem die Praxis universitärer Ausbildung aus fachwissenschaftlicher Perspektive. Dass sich diese Perspektive bewusst von den normativen Ansprüchen politischer Bildung absetzt, welche bei fachdidaktischen Auseinandersetzungen mit diesem Thema üblicherweise im Vordergrund stehen (siehe etwa Juchler 2005), ist vor allem als Einladung zu einem verstärkten

4 Die vorliegende Untersuchung war ursprünglich als sich unmittelbar an Albert/Hellmann 2001 anschließend geplant, musste aus arbeitspraktischen Gründen jedoch zurückgestellt werden.

Dialog zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik (und mitnichten als Ausgrenzung der zweitgenannten!) zu verstehen.

Eine *umfassende Vermessung* von Umfang und Qualität des Lernfeldes IB/Globalisierung erfordert dreierlei: erstens eine eingehende Analyse der Curricula der einschlägigen Fächer (Sozialkunde, Gesellschaftswissenschaften etc.) in den verschiedenen Bundesländern; zweitens eine Analyse der Inhalte und didaktischen Qualität der verwendeten Unterrichtsmaterialien (v. a. Schulbücher); und drittens eine empirische Überprüfung des tatsächlichen Umfanges (etwa bei curricularen Wahlmöglichkeiten) und der Qualität der Stoffvermittlung durch Feldforschung an den Schulen selbst. Gerade der letztgenannte Punkt erfordert eine Auseinandersetzung mit der Qualifikation der eingesetzten Lehrkräfte: Wie stark sind etwa Lehramtsstudierende im Bereich »Sozialwissenschaften« in den Lehramtsstudiengängen in den verschiedenen Bundesländern bzw. an verschiedenen Universitäten mit dem Themenfeld IB/Globalisierung konfrontiert?

Der vorliegende Beitrag kann lediglich einen ersten Schritt in Richtung einer solchen umfassenden Vermessung gehen.⁵ Er konzentriert sich zunächst auf zwei Bereiche, nämlich sowohl auf die Analyse von Curricula als auch die von Schulbüchern. Bei den Curricula wurden alle gymnasialen Lehrpläne der fachlich primär zuständigen Unterrichtsfächer ausgewertet.⁶ Bei den Schulbüchern wurden diejenigen Titel ausgewählt, welche jeweils in wenigstens drei Bundesländern zum Sozialkundeunterricht o. Ä. zugelassen sind.⁷ Diese wurden – primär – hinsichtlich der in ihnen behandelten Inhalte im Bereich IB/Globalisierung ausgewertet und – sekundär

- 5 Die für den angesprochenen dritten Schritt notwendige Feldforschung muss einer umfassenden Anschlussuntersuchung vorbehalten bleiben, zu welcher der vorliegende Beitrag anzuregen hofft.
- 6 Die Bezeichnung variiert von Bundesland zu Bundesland und teilweise auch innerhalb eines Bundeslandes, je nach genauer Schultyp und Sekundarstufe. In unserem Bestreben, die sozialwissenschaftliche Gymnasiallehre bundeslandübergreifend zu betrachten, zogen wir Lehrpläne für Gemeinschaftskunde (Baden-Württemberg, Hamburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz), Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft (Sachsen), Gesellschaft (Hamburg), Politik (Bremen, Niedersachsen), Politik/Gesellschaft/Wirtschaft (Hamburg), Politik/Wirtschaft (Nordrhein-Westfalen), Politikwissenschaft (Berlin), Politik und Wirtschaft (Hessen), politische Bildung (Brandenburg), Sozialkunde (Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Thüringen), Sozialwissenschaften (Berlin, Nordrhein-Westfalen), Wirtschaft/Politik (Schleswig-Holstein) heran. Das gymnasiale Curriculum des Saarlands wird gegenwärtig grundlegend umstrukturiert und wurde deshalb für diese Untersuchung ausgeklammert. Für den vorliegenden Beitrag noch nicht berücksichtigt wurden des Weiteren Fragen der Internationalen Beziehungen, welche in *benachbarten* Fächern (z. B. Geographie, Ethik usw.) Gegenstand des Unterrichts sind.
- 7 Maßgebliche Quelle hierfür war das Verzeichnis des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung (2004). Bücher, die sich laut Titel nur auf die deutsche Innenpolitik konzentrieren, wurden von vornherein ausgeschlossen. Es fanden sich jedoch auch Bücher mit dem allgemeinen Anspruch einer Einführung in die Politik, bei denen sich nach einer ersten Sichtung herausstellte, dass das Themenfeld IB/Globalisierung vollkommen fehlte. Insgesamt untersucht wurden drei Bücher, die sich speziell auf Globalisierung und/oder Internationale Politik konzentrieren und 15 allgemeine Sozialkundebücher (von denen zwei Titel keinen Bezug zum Themenfeld IB/Globalisierung aufweisen).

– im Hinblick auf die Frage, wie diese Inhalte vermittelt werden. Im vorliegenden Beitrag nur kurz angerissen wird die Frage der einschlägigen Inhalte der Lehrerausbildung anhand einer Durchsicht verschiedener Studienordnungen.

2. Lehrpläne

Die Analyse der Lehrpläne⁸ sieht sich mit der Problematik einer großen Heterogenität zwischen den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer konfrontiert, gerade auch was ihre Darstellungsweise und Ausführlichkeit betrifft. Zudem unterscheidet sich die gesamte curriculare Struktur von Bundesland zu Bundesland, vor allem hinsichtlich der Verbindlichkeit der Lehrpläne. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Curricula allgemein einen relativ großen Gestaltungs- und Interpretationsspielraum eröffnen, gerade auch in Bezug auf die relative Gewichtung einzelner Themenbereiche.⁹ Deshalb kommen klassische quantitative textanalytische Methoden (wie etwa Raum- oder Frequenzanalyse) für die vorliegende Themenstellung nicht in Frage. Stattdessen wurden zum Zwecke des Vergleichs zwischen und des Überblicks über die Lehrpläne der verschiedenen Bundesländer zunächst *thematische Blöcke* identifiziert, welche sich in *fast allen* Lehrplänen finden lassen: Die im Folgenden genannten Themenblöcke werden in mindestens 13 der 15 untersuchten Pläne angesprochen. Statt einer Quantifizierung (die bei der im nächsten Abschnitt vorgenommenen Schulbuchanalyse erfolgt), können hier also vorerst nur grobe Linien vorgezeichnet werden, die einen kleinsten gemeinsamen Nenner der unterschiedlichen Lehrpläne markieren. Der vorliegende Beitrag knüpft in dieser Hinsicht zum einen an denjenigen von Ingo Juchler (2005) an, der sich exemplarisch auf drei Lehrpläne (Baden-Württemberg, Berlin und Hessen) konzentriert und dabei vier Kernthemen herausarbeitet (EU, Konfliktbewältigung, UN und Globalisierung). Er geht jedoch zum anderen einen Schritt weiter, indem er die Lehrpläne aller Bundesländer (mit Ausnahme des Saarlands) auf *gemeinsame Themenkomplexe* hin ausleuchtet. Hinter dieser Vorgehensweise steckt die Annahme, dass diesen überall auffindbaren Themen wahrscheinlich bundeslandübergreifend ein besonderes Gewicht zugemessen wird. Dabei ist aus den oben genannten Gründen noch einmal zu betonen, dass sich auf diese Art und Weise keine Aussagen darüber treffen lassen, wie intensiv die in den Lehrplänen niedergelegten Themen in der Schulpraxis *tatsächlich* behandelt werden. Nichts-

8 Unsere Untersuchung orientiert sich an den Lehrplänen und Richtlinien, welche über den Deutschen Bildungsserver (<http://www.bildungsserver.de>) und die Lehrplandatenbank Politische Bildung (<http://www.lehrplaene.org>) online verfügbar sind. Aktualisierungen dieser beiden Websites wurden bis zum 31.11.2005 berücksichtigt.

9 Der Gestaltungsspielraum, den die einzelnen Lehrpläne in den verschiedenen Bundesländern eröffnen, variiert zum Teil erheblich, die Spannweite reicht von der Vorgabe größerer Themenfelder bis hin zur Vorgabe von Einzelthemen. Eine Untersuchung der Lehrpläne selbst kann daher *keinen* Aufschluss darüber geben, wie viel Raum einzelnen Themen oder Themenbereichen in der Unterrichtspraxis selbst eingeräumt wird; auch hier kann hinsichtlich einer solchen Quantifizierung nur auf zukünftige Feldforschungen verwiesen werden.

destotrotz lässt sich feststellen, welche Themen gleichsam als »unverzichtbar« gehandelt werden und dadurch – trotz aller föderalen Unterschiede – in ihrer Gesamtheit auf eine Art bundesweites Kerncurriculum verweisen.

Zu diesem Kerncurriculum gehört offenkundig eine mehrdimensionale Behandlung der *Globalisierung*. Nicht nur die ökonomische Dimension, sondern auch die kulturellen Aspekte der Globalisierungsdynamik sollen Gegenstand des Unterrichts sein. Hierbei knüpft sich unmittelbar ein didaktisches Ziel an: Ausgehend von der Diagnose, dass ein Denken und Handeln allein in nationalen Kategorien den Herausforderungen der Gegenwart nicht mehr angemessen ist, wird – in unterschiedlichen Terminologien – die Erziehung zu interkultureller Kompetenz gefordert. Somit verwundert es kaum, dass die Problematik von Migration und Integration in keinem Lehrplan fehlt. Die politischen Folgen der Globalisierung für die Handlungsfähigkeit des Nationalstaates und die Notwendigkeit eines globalen Regierens werden ebenfalls hervorgehoben. Die Notwendigkeit einer globalen Umweltpolitik und die Schwierigkeiten ihrer Umsetzung sind dabei das häufigste Fallbeispiel.

Die Behandlung von *Konflikten* erscheint ebenfalls als unabdingbarer Gegenstand des Gymnasialunterrichts. Obwohl das Ende des Ost-West-Konflikts nun bereits mehr als 15 Jahre zurückliegt, wird ein Verständnis dieses Konfliktes immer noch als notwendige Basis zum Verständnis internationaler Beziehungen betrachtet. Kontrastierend dazu soll vermittelt werden, dass das internationale System gegenwärtig durch neue Problemlagen gekennzeichnet ist. Transnationale Sicherheitsbedrohungen wie etwa Terrorismus, »Neue Kriege« und die Frage, ob gegenwärtige Konflikte als »Kampf der Kulturen« aufgefasst werden können, dominieren bundesweit die Curricula.

Internationale Institutionen bilden einen weiteren Kernbestandteil des Unterrichts. Neben dem UN-System werden in allen Curricula auch verschiedene Regionalorganisationen erwähnt: NATO, OSZE und ASEAN fehlen in keinem der untersuchten Lehrpläne. Von allen internationalen Institutionen wird der Europäischen Union die größte Aufmerksamkeit zuteil. Sie stellt insofern einen Sonderfall dar, als sie in allen Lehrplänen sehr viel Raum einnimmt und in großer Ausführlichkeit erläutert wird. Dabei wird die EU sowohl als historisch gewachsene institutionelle Struktur als auch als neuer Akteur auf der weltpolitischen Bühne präsentiert. Die Verregelung der Weltpolitik durch Völkerrecht und Menschenrechte sowie deren institutionelle Verankerung bilden eine weitere tragende Säule des identifizierbaren Kerncurriculums.

Die klassischen IB-, Friedens- und Integrationstheorien (immer im Kontext der EU) sowie eine theoretische Reflexion der Ursachen von Entwicklung und Unterentwicklung gehören zu den prominentesten *theoretischen Zugängen* zum Lernfeld. Außerdem soll die Fähigkeit zur theoriegeleiteten Konfliktanalyse geschult werden. Dabei lassen die Lehrpläne in der Regel offen, welche Konflikte als Fallbeispiele herangezogen werden sollen. Besondere Aufmerksamkeit wird außerdem der neuen sicherheitspolitischen Lage der Bundesrepublik und den neuen Aufgaben der Bundeswehr geschenkt. Es soll hier zumeist verdeutlicht werden, dass die Bundeswehr

unter veränderten weltpolitischen Rahmenbedingungen eine aktivere Rolle in der internationalen Friedenssicherung übernehmen muss.

Wie bereits erwähnt, sucht die vorstehende Beschreibung eines Kerncurriculums den Überblick von Juchler (2005) zu ergänzen und zu erweitern. Sie korrigiert diesen insofern, als Juchler (2005: 178) noch fragt, ob nicht die veränderten Bedingungen des außenpolitischen Handelns Deutschlands nach dem Ende des Kalten Krieges zum Kerncurriculum hinzuzufügen seien. Nach den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung ist dies bereits geschehen: Das Thema findet sich – wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung – in fast allen Lehrplänen wieder. Zudem ist festzustellen, dass die Behandlung transnationaler Sicherheitsbedrohungen und möglicher kultureller Konfliktlinien bereits in hohem Maße in die Lehrpläne eingeflossen ist.

In den Lehrplänen der meisten Bundesländer sind neben den thematischen Richtlinien auch *methodische Vorgaben* zu finden, wobei hinsichtlich der Methodenhinweise zum Lernfeld eine große Heterogenität das Bild beherrscht. Im Gegensatz zu den oben beschriebenen Themenfeldern, in welchen sich in inhaltlicher Hinsicht ein bundesweites Kerncurriculum andeutet, lässt sich kein »methodischer Kern« ausmachen, welcher sich durch alle Curricula ziehen würde. Folgende Methoden finden sich jedoch immerhin in mindestens einem Drittel der untersuchten Bundesländer: der Besuch von (staatlichen oder nichtstaatlichen) politischen Organisationen, die in der internationalen Politik aktiv sind, die Durchführung von Experteninterviews, das Anfertigen möglicher Zukunftsszenarien, Recherchen im Internet, die Analyse verschiedener Medien sowie Rollenspiele und exemplarische Fallanalysen. Eine Gemeinsamkeit dieser Methoden ist, dass sie die Schüler zu eigener empirischer Arbeit anregen sollen bzw. die spielerische Aneignung der behandelten Gegenstände in den Mittelpunkt rücken.

Aus einer fachwissenschaftlichen Perspektive lässt sich abschließend festhalten und dabei unumwunden positiv bewerten, dass die Lehrpläne keinen der zentralen Themenbereiche des Faches aussparen. Auch finden neuere fachrelevante Gegenstände bzw. Diskussionszusammenhänge Berücksichtigung, wie etwa die Auswirkungen der Globalisierung auf die Handlungskapazitäten des Nationalstaats oder die zunehmende Bedeutung transnationaler Sicherheitsbedrohungen. Mehrere der in den Lehrplänen vorgeschlagenen Methoden bieten zukünftigen Studierenden der Politikwissenschaft eine gute Basis für eigene empirische Arbeiten, da – folgt man den Lehrplänen – im Gymnasialunterricht bereits eine Basis sowohl für quantitative als auch für qualitative Herangehensweisen an politische Problemkomplexe geschaffen wird.

3. Schulbücher

Die Untersuchung einschlägiger Schulbücher bietet eine wichtige und notwendige Ergänzung zur Analyse der Curricula. Sie erlaubt genauere Aussagen darüber, welche Relevanz den verschiedenen Themenbereichen beigemessen wird und wie diese inhaltlich ausgestaltet sind. Im Gegensatz zur Sichtung der Lehrpläne sind hier Quanti-

fizierungen möglich. Zusammenfassend sei deshalb vorab erwähnt, dass das anhand der Lehrpläne identifizierte Kerncurriculum sich grundsätzlich auch in den untersuchten Schulbüchern widerspiegelt, freilich mit einigen signifikanten Abweichungen.

Die Themenbereiche »Internationale Politik« und »Globalisierung« nehmen im Durchschnitt (gemessen an der Seitenzahl) knapp ein Viertel (24,4%)¹⁰ des Raums in *allgemeinen Sozialkundebüchern* ein. Dieser Bereich wurde raumanalytisch (siehe Uhe 1976) hinsichtlich der Gewichtung der einzelnen Themen näher untersucht. Dabei wurden ebenfalls die drei Bücher mit einbezogen, welche sich ausschließlich mit dem Bereich IB/Globalisierung auseinandersetzen. Bemerkenswerterweise weicht die Themengewichtung in diesen Büchern nicht signifikant von allgemeinen Sozialkundebüchern ab, sodass eine gesonderte Betrachtung sich als nicht lohnenswert erwies.

Auf das Thema *Globalisierung* entfallen 11,4% des gesamten untersuchten Materials. Hierbei fiel auf, dass – im markanten Gegensatz zum mehrdimensionalen Globalisierungsverständnis in den Lehrplänen – in den untersuchten Büchern ein Globalisierungsbegriff dominiert, welcher sich nahezu ausschließlich auf die ökonomische Dimension der Globalisierung bezieht. Globalisierung wird als rein wirtschaftliches Phänomen definiert und kulturelle Globalisierungsdynamiken spielen in diesem Zusammenhang kaum eine Rolle. Das Thema Migration taucht in weniger als der Hälfte der Bücher auf und wird nicht durchgängig in einen Zusammenhang mit Globalisierungsprozessen gestellt. Zudem ist hervorzuheben, dass Globalisierungsphänomene meist nicht in einen Zusammenhang mit inter- und transnationaler Politik gesetzt werden. Die entsprechenden Themenkreise finden sich üblicherweise in getrennten Kapiteln abgehandelt. Es drängt sich der Eindruck auf, dass eine mehrdimensionale Betrachtung des Globalisierungsphänomens, welche die Wechselwirkungen zwischen wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Entwicklungen verdeutlicht, in den Schulbüchern meist nicht in ausreichendem Maße stattfindet.

Ebenso wie in den Lehrplänen ist auch in den Schulbüchern die Behandlung von *Konflikten* ein relevantes Themenfeld. 28,2% des Inhalts entfällt auf deren Darstellung und Analyse. In diesem Zusammenhang spielt der Ost-West-Konflikt keine große Rolle mehr – er wird nur in vier Büchern behandelt. Hingegen kommt der Nord-Süd-Konflikt in mehr als der Hälfte der untersuchten Bücher vor. Als Fallbeispiele für militärische Konflikte werden regelmäßig der Nahostkonflikt, Konflikte auf dem Balkan und der 2. Golfkrieg herangezogen. Zur Verdeutlichung von Konfliktpotenzialen in der Weltpolitik kommen die Darstellungen des internationalen Terrorismus sowie die damit verbundenen Problematiken hinzu, welche den USA durch die neue Sicherheitsstrategie erwachsen. Hingegen werden Konfliktthemen im Bereich der »soft politics« fast vollständig ausgeblendet (so stellt etwa nur ein

10 Drei Bücher, welche sich ausschließlich auf den Gegenstandsbereich Internationale Beziehungen beziehen, wurden für *diese* Quantifizierung nicht berücksichtigt, wohl aber die beiden Bücher, welche dem Themenfeld Internationale Politik/Globalisierung trotz des allgemeinen Anspruchs einer Einführung in Politik bzw. Sozialkunde überhaupt keinen Raum einräumen. Zur Auswahl der Schulbücher siehe Fußnote 7.

einziges Schulbuch einen nicht primär durch Militäreinsatz bzw. Gewaltanwendung gekennzeichneten regionalen Wasserkonflikt vor).

45,3% des Gesamtumfangs an Seiten, die sich dem Themenfeld IB/Globalisierung widmen, nehmen *internationale Institutionen* ein. Damit wird dem postnationalen Charakter der gegenwärtigen Weltpolitik überraschend viel Raum eingeräumt. Allerdings entfallen mehr als die Hälfte davon auf die Europäische Union. Sie nimmt mehr Raum ein als alle anderen internationalen Institutionen zusammen und wird in keinem Buch ausgespart. Augenfällig dabei ist, dass Europa oftmals mit der EU gleichgesetzt wird; nur wenige Seiten in den untersuchten Büchern behandeln europäische Themen bzw. europäische Institutionen außerhalb der EU (wie z. B. den Europarat). Von allen anderen internationalen Organisationen wird den Vereinten Nationen die größte Relevanz zugesprochen – ein Befund, der nicht sonderlich überrascht. Bemerkenswert ist jedoch, dass gleich an zweiter Stelle, wenn auch mit großem Abstand, die NATO folgt. Ihre Darstellung nimmt doppelt so viel Raum ein wie die von Internationalem Währungsfonds und Weltbank zusammen, obgleich diese Organisationen in den gegenwärtigen medialen Globalisierungsdiskursen weit mehr im Licht der Öffentlichkeit stehen.¹¹ Die Bretton-Woods-Organisationen sowie die WTO werden nur in drei der untersuchten Schulbücher gesondert dargestellt. In den anderen Werken werden sie, wenn überhaupt, nur beiläufig erwähnt. Noch weniger Raum nehmen etwa OSZE, G8 oder WEU ein. Hingegen wird – gerade im Vergleich zu den letztgenannten internationalen Organisationen – Völker- und Menschenrechtsnormen relativ viel Aufmerksamkeit geschenkt: Sie nehmen mehr Raum ein als die NATO. Des Weiteren ist zu bemerken, dass Völkerrecht und Menschenrechte oft als komplementäre Normenkomplexe präsentiert werden, die in einigen Fällen im Widerspruch zueinander stehen. Internationale Regime finden dagegen in keinem der Bücher eine breitere Erwähnung, was einen deutlichen Kontrast zur politikwissenschaftlichen Fachdiskussion darstellt. Dieser Befund mag sich aus der Komplexität des Gegenstandes erklären.

Mit der Kategorie *Grundbegriffe, Theorien und Modelle* wurden all diejenigen Passagen erfasst, welche weltpolitische Strukturen und Prozesse »aus einer Vogelperspektive« betrachten. Dieser Bereich nimmt 10,7% des Gesamttraums ein. Erwartungsgemäß fanden sich dabei an zahlreichen Stellen allgemeine einführende Erläuterungen zur gegenwärtigen weltpolitischen Verfasstheit und grundsätzliche Begriffserklärungen. Ebensoviele Raum wie eben dieser Bereich nimmt ein einziges Thema ein: Frieden. In den meisten Büchern dienen mehrere Seiten der Erläuterung von Friedensbegriffen und Friedenskonzepten.¹² Somit erscheint das Thema »Frieden« in den Schulbüchern als das zentrale Problem der Weltpolitik schlechthin.

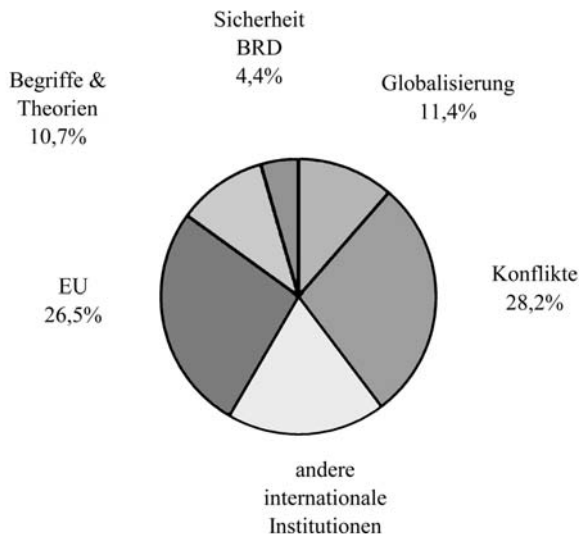
11 Dieser Befund sticht umso mehr hervor, wenn man berücksichtigt, dass in unserer Codierung eine Schulbuchseite nur dann dem Bereich der »internationalen Organisationen« zugerechnet wurde, wenn es exklusiv um die Beschreibung der Ziele, Aufgaben und der Struktur einer Organisation ging. So ist also die auffällige Präsenz der NATO im analysierten Material nicht ausschließlich auf ihre Bedeutung zur Zeit des Kalten Krieges zurückzuführen, da diese Passagen in der Regel im Bereich »Ost-West-Konflikt« erfasst wurden.

12 Zur Ausgestaltung eines positiven Friedensbegriffes wird das zivilisatorische Hexagon von Dieter Senghaas (2000: 572f) dabei in zwei Fällen als Referenzrahmen herangezogen.

Ansonsten werden spezielle Theorien, Analyserahmen oder Modelle in keinem der untersuchten Bücher ausführlicher erwähnt. Ausnahmen bilden hier in einer Reihe von Büchern vor allem Konfliktmodelle und Raster zur Konfliktanalyse sowie das *global governance*-Konzept.¹³ Eine Behandlung von Makrotheorien der Internationalen Beziehungen (wie in den Lehrplänen vorgesehen) findet sich in den untersuchten Schulbüchern jedoch überhaupt nicht wieder. Dies ist umso erstaunlicher, als eine vereinfachte Darstellung der Großtheorien, die sich z. B. an den Kategorien *Macht*, *Interessen* und *Normen* orientiert (siehe Juchler 2005: 181-183), durchaus im Bereich des Möglichen läge.

Die veränderten sicherheitspolitischen Bedingungen für Deutschland und die damit einhergehende neue Rolle der Bundeswehr stellen das einzige Politikfeld dar, an dessen Beispiel die zukünftige außenpolitische Positionierung der Bundesrepublik ausführlicher diskutiert wird. 11 von 18 Büchern behandeln diesen Gegenstandsbereich auf mehreren Seiten, und trotz der thematischen Enge entfallen immerhin 4,4% des gesamten Raums auf eben diese Problematik. Der Schwerpunkt liegt hier meist auf der Frage, ob die zunehmenden Auslandseinsätze der Bundeswehr positiv oder negativ zu bewerten sind. Dabei werden in der Regel Pro- und Contra-Argumente abgewogen. Die Schulbuchautoren bemühen sich an dieser Stelle durchgängig um eine ausgewogene, differenzierte Darstellung.

Abbildung 1: Inhalt allgemeiner Sozialkundebücher nach Themenbereichen (gemessen an der Seitenzahl)



13 Eine Trennung zwischen *global governance* als empirischer Realität, die sich z. B. in globalen Politiknetzwerken und der transnationalen Verregelung grenzüberschreitender Problemfelder widerspiegelt, und *global governance* als normativem Leitbild findet dabei jedoch in der Regel nicht statt

Zusätzlich zu den Themenschwerpunkten wurde das Material hinsichtlich der verwendeten *Lehr- und Lernmethoden* untersucht. Einfache Anregungen zur Textinterpretation, Kontrollfragen zum Textverständnis oder Diskussionsaufforderungen fanden sich erwartungsgemäß in fast allen Schulbüchern an zahlreichen Stellen. Diese wurden von uns nicht näher betrachtet. Stattdessen haben wir uns auf vertiefende Methoden konzentriert, die in den Büchern ausführlicher dargestellt wurden. Dabei wurden alle Methoden berücksichtigt, denen mindestens *eine Seite* Raum gewidmet war. Nach diesem Kriterium werden 4,5% des gesamten Raums, der dem Lernfeld IB/Globalisierung in den untersuchten Schulbüchern insgesamt zukommt, auf spezifische Lehr- und Lernmethoden verwendet.¹⁴ Es zeigte sich, dass selbst im Rahmen des untersuchten, noch relativ überschaubaren Materials bereits eine Fülle unterschiedlicher Methoden verwendet wird, welche sich grob in vier Bereiche untergliedern lassen:

In mehreren Schulbüchern finden sich verschiedene Formen der *Analyse*: So werden die Schüler aufgefordert, politische Reden zu analysieren, Konfliktverläufe und -ursachen zu untersuchen, spieltheoretische Modelle anzuwenden und ihr politisches Gespür durch eine Karikaturenralley zu schulen. Auch Anleitungen zu reflektierter Selbstanalyse (z. B. Hinterfragung der eigenen politischen Einstellung oder Beurteilung eigener Qualifikationen für eine globalisierte Welt) lassen sich in diesen Bereich einordnen. Andere Methoden sind in erster Linie *kreativitätsorientiert*. Die globale Welt soll durch *mindmapping*, d. h. durch die Entwicklung von Zukunftsszenarien, die Anfertigung eigener Europasymbole, das Erstellen von Dokumentationen und Präsentationen sowie Assoziationsspiele erschlossen werden. Eine weitere wichtige Methode in diesem Bereich stellt die Planung und Durchführung von Projekten in eigener Regie dar. Speziell strukturierte Formen der *Diskussion* bilden einen weiteren Methodenkomplex. Neben Podiumsdebatten, Pro- und Contra-Diskussionen und Anleitungen zur politischen Positionierung finden sich vor allem Anleitungen zu Rollenspielen und Simulationen in den untersuchten Büchern wieder. Dabei sollen die Schüler in die Rolle verschiedener weltpolitischer Akteure (meist Staaten) schlüpfen und zu kooperativen Ergebnissen im Hinblick auf verschiedene Konfliktgegenstände gelangen. Einen letzten Bereich bilden *wissensorientierte* Methoden, in denen Kenntnisse erworben und geprüft werden. Mithilfe von Interviews mit Experten und Internetrecherchen soll Wissen erworben werden, während die Überprüfung des Gelernten oft durch ein Wissensquiz spielerisch kontrolliert werden soll.

Dieser kurze Überblick bestätigt den aus der Lehrplananalyse gewonnen Eindruck, dass in Gymnasien unterschiedliche Methoden vermittelt werden, die zwar in Teilen auch und gerade zur Vorbereitung auf das Studium der Internationalen Beziehungen vorbereiten, indem etwa Anleitungen zum systematischen Wissenserwerb gegeben, die Diskussion politischer Sachverhalte eingeübt, oder kreative Problem-

14 Da die Lehrmethoden immer in bestimmte Sachthemen eingebettet sind bzw. anhand von Fällen demonstriert werden, haben wir jede Seite, die sich einer Methode widmet, zugleich einem der behandelten Sachthemen zugeordnet.

bearbeitungstechniken und eine analytische Herangehensweise geschult werden. Nichtsdestotrotz ist die Heterogenität der eingesetzten bzw. vermittelten Methoden beträchtlich, keine Methode wird in mehr als fünf Büchern eingesetzt. In gewissem Sinne spiegelt sich in dieser Heterogenität der Methoden zwar einerseits die methodische Heterogenität im Fach selbst wider. Andererseits zeigen diese Beobachtungen aber auch, dass in der Studieneingangsphase zwar in Teilen fachliches Vorwissen, keinesfalls aber eine methodische Fundierung desselben vorausgesetzt werden kann.

4. Ausbildung von Lehramtsstudentinnen und -studenten

Es lässt sich ohne umfassende Feldanalyse kaum verlässlich ermitteln, inwieweit Lehramtsstudierende in den Bereichen IB und Globalisierung ausgebildet werden. Um einen allerersten Eindruck zu erhalten, in welchem Umfang die Ausbildung im Themenfeld der Internationalen Beziehungen¹⁵ in den einschlägigen Fächern erfolgt, wurden Studien- und Prüfungsordnungen zum Lehramt an Gymnasien fast aller deutscher Universitäten gesichtet, die die entsprechende Ausbildung anbieten.¹⁶

Diese Sichtung konzentrierte sich auf die Frage, ob Lehramtsstudierende der Sozialkunde¹⁷ in der politikwissenschaftlichen Teildisziplin der Internationalen Beziehungen einen oder mehrere *Leistungsnachweise* erbringen müssen. Hierbei wurden die jeweiligen Studiengänge dahingehend differenziert, ob Studierende eine Leistung im Teilbereich IB verpflichtend erbringen *müssen*, ob sie einen Leistungsnachweis in diesem Bereich erbringen *können*, oder ob in diesem Teilbereich im Rahmen des Studiums *überhaupt keine Leistungen* vorgesehen sind.

-
- 15 Inwieweit *Globalisierung* Gegenstand der Lehramtsausbildung ist, lässt sich auf diesem Weg jedoch kaum ermitteln, da hier eine eindeutige Zuordnung des Gegenstands zu einem sozialwissenschaftlichen Teilbereich, der sich in den Studien- und Prüfungsordnungen klar wiederfinden lässt, nicht gegeben ist. Auch hier verweisen wir auf die Notwendigkeit eingehenderer Analysen und Feldstudien.
 - 16 Wir untersuchten die Studien- und Prüfungsordnungen der Fächer Gemeinschaftskunde (Dresden, Leipzig), Politik (Bremen, Göttingen, Hannover, Stuttgart), Politik/Wirtschaft (Marburg), Politik/Sozialwissenschaften (Münster), Politik/Wirtschaft/Gesellschaft (Bochum), Politikwissenschaft (Freiburg, Konstanz, Mannheim, Tübingen), Politische Bildung (Potsdam), Politische Wissenschaft (Heidelberg), Social Science (Siegen), Sozialkunde (Augsburg, Bamberg, Eichstätt, Erlangen, Frankfurt a. M., Gießen, Halle, Hamburg, Jena, Kaiserslautern, Kassel, Magdeburg, Mainz, München, Passau, Regensburg, Trier, Würzburg), Sozialwissenschaften (FU Berlin, Bielefeld, Duisburg, Köln, Oldenburg, Rostock) und Wirtschaft/Politik (Kiel). Untersucht wurden alle Lehramtsstudiengänge, die zur Lehre an Gymnasien qualifizieren. Falls Lehramtsstudiengänge auf das konsekutive Studienmodell umgestellt wurden, so haben wir die Regelungen für den Bachelor statt für die jeweils auslaufenden Lehramtsstudiengänge untersucht. Datengrundlage waren die Homepages der Universitäten und die dort verfügbaren Studienordnungen, Prüfungsordnungen und Modulpläne. Universitäten, bei denen diese Informationen nicht verfügbar waren, konnten nicht berücksichtigt werden. Eine Übersicht über alle Hochschulen, die in den einschlägigen Fächern ausbilden, findet sich unter <http://www.sowi-online.de/>. Die dortigen Angaben bildeten den Ausgangspunkt für unsere Untersuchung zur Ausbildung von Lehramtsstudierenden.
 - 17 Studierende äquivalenter Fächer mit abweichenden Fachbezeichnungen (siehe Fußnote 16) sind hier und im Folgenden natürlich immer mitgemeint.

Die Sichtung ergab, dass eine Leistung in den IB in fast allen Lehramtsstudiengängen erbracht werden *kann*, aber nur in wenigen Universitäten erbracht werden *muss*. So ist in 16 der 40 untersuchten Universitäten ein Leistungsnachweis in den IB obligatorisch, in der Regel ist ein solcher jedoch optional. Zwar besteht zumeist auch bei interdisziplinär ausgerichteten Studiengängen die Verpflichtung, in einem oder mehreren politikwissenschaftlichen Kursen einen Leistungsnachweis zu erbringen.¹⁸ Doch eine Verpflichtung, zumindest *einen* Nachweis im Bereich IB zu erbringen, existiert an immerhin 24 von 40 Universitäten nicht. Damit ist es im Rahmen eines Lehramtstudiums möglich, den Lernbereich IB komplett zu umgehen.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Gemäß der Analyse der zugrundeliegenden Lehrpläne wird das Lernfeld IB/Globalisierung an deutschen Gymnasien differenziert und mit einer hinreichenden Methodenvielfalt behandelt. Zunächst scheint man deshalb davon ausgehen zu können, dass Schülerinnen und Schüler mit Abitur im Regelfall auch fundierte Grundkenntnisse zu wichtigen Themenbereichen der Internationalen Beziehungen und zur Globalisierung vorweisen können. Nach einem derart positiven ersten Eindruck mahnt freilich die Untersuchung von in mehreren Bundesländern eingesetzten Schulbüchern zunächst zu einer etwas verhalteneren Bewertung, insofern sich insbesondere der Grad der thematischen Differenzierung, der sich in den Lehrplänen beobachten lässt, nicht unbedingt im selben Ausmaß in den Schulbüchern wiederfinden lässt. Markanteste Beispiele hierbei sind die Reduktion der in den Lehrplänen vorgesehenen mehrdimensionalen Betrachtung von Globalisierung auf ihre ökonomische Dimension sowie das Fehlen der Behandlung von IB-Theorien. Die erste Sichtung und Einschätzung der Intensität, mit der Lehramtsstudentinnen und -studenten etwa im Fach Sozialkunde in ihrem Studium dem Themenfeld IB/Globalisierung ausgesetzt sind, lässt ein noch deutlicheres Auseinandertreten von curricularem Anspruch und schulpraktischer Wirklichkeit vermuten.

Als erstes Ergebnis dieser vorläufigen Bestandsaufnahme des Lernfeldes IB/Globalisierung ergibt sich daher der Eindruck, dass mögliche Probleme uneinheitlichen bzw. ungenügenden Wissens in diesem Bereich nicht so sehr auf curricularer Seite zu finden – und ggf. dort zu korrigieren – sind. Vielmehr scheint sowohl auf der Seite des im Unterricht eingesetzten Materials als auch insbesondere auf der Seite der Lehrer/-innenausbildung noch ein erhebliches Verbesserungspotenzial vorhanden zu sein. Der vorliegende Beitrag kann und will nicht den Anspruch erheben, systematisch mögliche Defizite aufgedeckt zu haben bzw. entsprechende Optimie-

18 Die Anzahl der politikwissenschaftlichen Anteile innerhalb der in Fußnote 16 aufgeführten Studiengänge variiert extrem. Gerade interdisziplinär ausgerichtete Lehramts- oder Bachelorstudiengänge bieten oft andere Schwerpunkte wie etwa Erziehungswissenschaften, Ökonomie oder Soziologie. Wie viel Anteil das Lernfeld IB/Globalisierung (im weiteren Sinne) in Fächern, Modulen und Wahlpflichtbereichen einnimmt, die nicht politikwissenschaftlich sind, lässt sich ohne detaillierte empirische Analysen, die z. B. auch Vorlesungsverzeichnisse untersuchen, kaum ermitteln.

rungsempfehlungen geben zu können. Er versteht sich vielmehr als Anregung zu einer breiter angelegten Untersuchung. Eine umfassende Erhebung würde eine größer angelegte Feldforschung an Schulen und Universitäten erfordern, gegebenenfalls auch im internationalen Vergleich. Eine solche umfassendere Erhebung, vor allem aber die sich daran anschließende Diskussion, sollte ein Anliegen verschiedener »stakeholder« sein: Angesprochen wären nicht nur Schulen bzw. Einrichtungen aus dem Bereich der politischen Bildung selbst, sondern vor allem auch solche Arbeitgeber, welche ein Interesse an Schulabgängerinnen und Schulabgängern mit einem gründlichen Vorwissen im Themenfeld haben. Unbeschadet dessen muss jedoch die gesamte Disziplin der Internationalen Beziehungen selbst ein Interesse an der Auseinandersetzung mit der Thematik haben, insofern es zum einen ein naturgemäßes Interesse an fachlich einschlägig (vor-)gebildeten Studienanfängerinnen und Studienanfängern hegt; sich zum anderen aber zunächst einmal orientieren muss, welche inhaltlichen und methodischen Vorkenntnisse in der universitären Ausbildung vorausgesetzt werden können. Dabei geht es mitnichten um eine Nivellierung von Anforderungen zwischen gymnasialer und universitärer Ausbildung, wohl aber um ein Begreifen von Internationalen Beziehungen bzw. Globalisierung als zusammenhängendem, inhaltlich bestimmtem Lehr- und Lernfeld, welches sich über verschiedene Organisationsformen der Wissensvermittlung erstreckt.

Literatur

- 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.
- Czempiel, Ernst-Otto 1974: Friede und Konflikt in der Gesellschaftslehre. Ein Diskussionsbeitrag zum Lernfeld Internationale Politik in den Hessischen Rahmenrichtlinien, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 20, 3-29.
- Deutsche Shell (Hrsg.) 2006: Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie (Konzeption und Koordination Klaus Hurrelmann/Mathias Albert/TNS Infratest Sozialforschung), Frankfurt a. M.
- Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung 2004: Verzeichnis der zugelassenen Schulbücher für die Fächer Geographie, Geschichte, Sozialkunde (Politik) in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Braunschweig.
- Juchler, Ingo 2005: Politikdidaktische Überlegungen zur Lehre im Bereich der Internationalen Beziehungen, in: Zeitschrift für Internationale Beziehungen 12: 1, 171-192.
- Pawelka, Peter/Pawelka-Hosch, Ulrike 1976: Strukturen der Präsentation internationaler Beziehungen im Unterricht. Kategorien einer systematischen Darstellung, in: Pawelka, Peter (Hrsg.): Internationale Beziehungen. Ein vernachlässigter Lernbereich, Stuttgart, 125-200.
- Senghaas, Dieter 2000: Frieden machen, Frankfurt a. M.
- Uhe, Ernst 1976: Quantitative Verfahren bei der Analyse von Schulbüchern, in: Schallenberger, Horst E. (Hrsg.): Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit, Kastellaun, 74-93.
- Uhl, Herbert/Haupt, Detlef 1992: Internationale Beziehungen. Strukturen und Entwicklungsprozesse, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Lernfeld Politik. Eine Handreichung zur Aus- und Weiterbildung, Bonn, 259-279.
- 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.

Liste der untersuchten Schulbücher

- Bärenbrinker, Frank/Bente, Markus/Berger von der Heide, Thomas* 1998: Politikbuch, 3., neu bearbeitete Auflage, Berlin.
- Bauer, Max/Handwerker, Manfred/Riedel, Hartwig* 1999: Wirtschaft und Politik, 2. Auflage, Bamberg.
- Beckmann-Schulz, Petra/Detjen, Joachim/Launhardt, Werner/Meyer, Karl-Heinz/Nolting, Stefan/Pohle, Albrecht/Tallen, Hermann/Wedemeyer, Friedrich Wilhelm/Westphal, Jürgen* 2003: Mensch und Politik SI, Braunschweig.
- Blumöhr, Fritz/Brügel, Peter/Handwerker, Manfred* 1997: Internationale Politik. Grundlagen, Ziele, Probleme, Bamberg.
- Detjen, Joachim/Launhardt, Werner/Meyer, Karl-Heinz* 1997: Mensch und Politik. Sekundarstufe I, Hannover.
- Floren, Franz Josef* (Hrsg.) 2000: Wirtschaft – Gesellschaft – Politik, Paderborn.
- Floren, Franz Josef* (Hrsg.) 2002: Politik 3. Ein Arbeitsbuch für den Politikunterricht, neubearbeitete Auflage, Paderborn.
- Floren, Franz Josef* (Hrsg.) 2003: Politik 2. Ein Arbeitsbuch für den Politikunterricht, 5., neu bearbeitete Auflage, Paderborn.
- Gerster, Andreas/Riedel, Hartwig* 2003: Globalisierung, Internationale Politik und Konfliktbewältigung. Die politische Gestaltung der entgrenzten Welt, Bamberg.
- Göbbel, Horst/Hanisch, Manfred* 1995: Internationale Politik, München.
- Grosser, Dieter/Bierling, Stephan* 2003: Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Braunschweig.
- Kurz-Gieseler, Stephan* (Hrsg.) 2003: Sozialkunde. Politik in der Sekundarstufe II, Paderborn.
- Mattes, Wolfgang* (Hrsg.) 1997: Team 2. Arbeitsbuch für den Politikunterricht, Paderborn.
- Mattes, Wolfgang* (Hrsg.) 1999: Team 3. Arbeitsbuch für den Politikunterricht, Paderborn.
- Mattes, Wolfgang* (Hrsg.) 2001: Politik erleben. Sozialkunde, Paderborn.
- Stiller, Edwin* (Hrsg.) 2002: dialog sozi. Unterrichtswerk für Sozialwissenschaften, Band 1, Bamberg.
- Stiller, Edwin* (Hrsg.) 2003: dialog sozi. Unterrichtswerk für Sozialwissenschaften, Band 2, Bamberg.
- Sutor, Bernhard/Detjen, Joachim* 2001: Politik. Ein Studienbuch zur politischen Bildung, Paderborn.