

Überlegungen zur Sicherung und Steigerung der Qualität der Lehre im Bereich der Internationalen Beziehungen

Ergebnisse eines Workshops

Der Beitrag fasst die Ergebnisse eines Workshops zusammen, der sich unter dem Titel »Angebot und Nachfrage in der universitären Lehre der Internationalen Beziehungen« mit den Problemen einer adressatengerechten Vermittlung von IB-Inhalten auseinandersetzt. Dabei kristallisierten sich vor allem zwei Themenschwerpunkte heraus, an denen vorrangig gearbeitet werden sollte, um sowohl Qualitätsstandards in der Lehre zu sichern und zu steigern, als auch zu einer stärkeren Verbindlichkeit im Curriculum des Grundstudiums zu gelangen, was als Schritt hin zur Bearbeitung der Adressatenproblematik gesehen wurde. Diese Bereiche lassen sich schlagwortartig in die Fragen nach dem »Was« und dem »Wie« in der IB-Lehre fassen und betreffen damit einerseits mögliche Kerninhalte und Kernkompetenzen, die in der IB-Lehre vermittelt werden sollten, und andererseits die systematische und kontinuierliche hochschuldidaktische Ausbildung der Lehrenden. Der Beitrag skizziert die diskutierten Überlegungen und Maßnahmen und erläutert abschließend den Stand der Umsetzung einiger Schritte, die bereits in Angriff genommen wurden.

1. Einführung

Im Zuge der Diskussionen um die Reform des Hochschulwesens ist in den vergangenen Jahren auch die Bedeutung der Lehre stärker in den Mittelpunkt gerückt.¹ Auch im Bereich der deutschsprachigen Internationalen Beziehungen erfreut sich die Diskussion über Lehre, deren Inhalte, Methoden und Ziele einer stärkeren Beachtung. Darauf verweisen die Anstrengungen, die in den letzten Jahren unternommen wurden, das Thema Lehre in den Internationalen Beziehungen innerhalb der Disziplin zu verankern. Nachdem mit der Vorstellung einer von Mathias Albert und Gunther Hellmann durchgeführten Umfrage zur Situation der Lehre in den Internationalen Beziehungen in Deutschland auf dem DVPW-Kongress in Halle im Oktober 2000 ein Anfang gemacht wurde,² folgte im März 2001 ein Workshop an der TU Darmstadt zur Lehre in den Internationa-

1 Wir danken den MitorganisatorInnen des Workshops »Angebot und Nachfrage in der universitären Lehre der Internationalen Beziehungen« (21.6.2002, Universität Frankfurt), Andrea Liese und Gunther Hellmann, sowie der ZIB-Redaktion und ihrer Redakteurin Nicole Deitelhoff für ihre hilfreichen Kommentare und Hinweise zu diesem Beitrag. Unser Dank geht auch an die Teilnehmer und Teilnehmerinnen des Workshops (Mathias Albert, Ingrid Apel, Tom Hilmer, Ingo Juchler, Gert Krell, Thomas Nielebock, Tatjana Reiber, Siegfried Schieder, Antje Wiener und Reinhard Wolf) für ihre Diskussionsbeiträge und Anregungen.

2 Zu den Ergebnissen dieser Umfrage siehe Albert/Hellmann (2001).

len Beziehungen³ sowie ein weiterer Workshop an der Universität Münster im Sommer 2001 zu neuen Medien in der Lehre. Nicht zuletzt spiegelt sich die gewachsene Bedeutung dieses Themas auch in der Einrichtung der Rubrik »Curriculares« in der *Zeitschrift für Internationale Beziehungen* wider.

Diesen positiven Trend aufzunehmen und zu einer Verstetigung der Diskussion um die Lehre im Fach Internationale Beziehungen beizutragen war Ziel eines weiteren Workshops, der im Juni 2002 an der Universität Frankfurt stattfand. Unter dem Titel »Angebot und Nachfrage in der universitären Lehre der Internationalen Beziehungen« stand die adressatengerechte Vermittlung von IB-Inhalten im Mittelpunkt. Nachfolgend soll die Problemstellung kurz erläutert werden, mit der sich die TeilnehmerInnen des Workshops auseinander gesetzt haben, und die Überlegungen, die sich aus den vertiefenden Diskussionen in zwei Arbeitsgruppen ergeben haben, vorgestellt werden. Zum einen handelt es sich dabei um die Frage der Vermittlung von Kerninhalten und Kernkompetenzen in der IB-Lehre. Zum anderen wurden erste Schritte konzipiert, die dazu führen sollen, ein systematisches und kontinuierliches Angebot an hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung der Lehrenden in den IB bereitzustellen und zu institutionalisieren. Der Stand der Umsetzung dieser Schritte, die bereits in Angriff genommen wurden, wird abschließend erläutert.

2. Adressatengerechte Vermittlung von IB-Inhalten – die Quadratur des Kreises?

Geistes- und sozialwissenschaftliche Studiengänge an deutschen Hochschulen zeichnen sich durch eine Vielzahl von Möglichkeiten hinsichtlich der Fächerkombinationen und des Studienabschlusszieles aus. Die derzeitigen Reformbemühungen, die durch die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen gekennzeichnet sind, tragen – zumindest in einer Übergangsphase, in der gleichartige bestehende Studiengänge Bestandsschutz genießen – kaum dazu bei, diese Heterogenität zu verringern. Das Spektrum der Studiengänge reicht von klassischen Lehramtsstudiengängen⁴ über Magister- und Diplom- bis hin zu allgemeinen politikwissenschaftlichen oder thematisch ausgerichteten B.A.- und M.A.-Studiengängen. Die Personalausstattung in den jeweiligen Fachbereichen lässt es in der Regel nicht zu, spezifische Lehrveranstaltungen anzubieten, die auf die individuellen Bedürfnisse der Studierenden in den einzelnen Studiengänge zugeschnitten sind. Dies stellt die Lehrenden vor die schwierige Aufgabe, den Interessen von Studierenden mit unterschiedlichen Vorkenntnissen, Studienschwerpunkten und Lernzielen innerhalb einer Lehrveranstaltung gerecht zu werden und gleichzeitig den selbst gesetzten Ansprüchen in Bezug auf fachliche Standards zu genügen.

3 Siehe hierzu den Bericht von Britta Meinke unter dem Punkt »Lehre« auf der Homepage der Sektion Internationale Politik der DVPW, in: <http://www.uni-stuttgart.de/soz/ib/dvpw/>; 14.10.2002.

4 Im Extremfall handelt es sich dabei wie an hessischen Universitäten auch um Studiengänge für das Lehramt an Grund- und Sonderschulen.

Ein interessantes Phänomen, das die oben skizzierte Situation noch verschärft, ist die Tatsache, dass die Vorkenntnisse und Fähigkeiten der Studierenden in einer Lehrveranstaltung vielfach extrem auseinander gehen, was nicht unbedingt auf die Unterschiedlichkeit der Studiengänge zurückzuführen ist. Als Lehrende an Universitäten würden wir es uns zu einfach machen, wenn wir dieses Phänomen achselzuckend mit dem Verweis auf die aktuellen und bildungspolitisch aufgeregt diskutierten Ergebnisse der PISA-Studie abtun würden. Denn durch die fachwissenschaftliche Ausbildung von Gymnasiallehrern sind wir mit dafür verantwortlich, ob und welche Inhalte aus dem Bereich der Internationalen Beziehungen in der Schule gelehrt werden. Sind wir nicht in der Lage, Lehramtsstudierenden IB-Inhalte in den universitären Lehrveranstaltungen in einer Form zu vermitteln, die es ihnen ermöglicht, diese in ihre schulischen Lehrveranstaltungen zu »übersetzen«, dann darf es uns nicht verwundern, wenn Erstsemester-Studierende ihr politikwissenschaftliches Studium mit nur wenigen oder gar keinen Kenntnissen aus dem Bereich der Internationalen Beziehungen beginnen. Selbstverständlich sind IB-FachwissenschaftlerInnen nicht in der Lage – und es ist auch nicht ihre Aufgabe –, Lehramtsstudierende didaktisch für den Unterricht an Schulen auszubilden. Dennoch ist es unsere Aufgabe, unseren Studierenden, und nicht nur denjenigen, die einen Lehramtsstudienangang belegen, die gesellschaftliche Relevanz und damit den Anwendungsbezug dessen, was wir lehren, deutlich zu machen, mit anderen Worten, einen »lebensweltlichen« Bezug herzustellen. Dass dieser Bezug nicht immer erkennbar wird, liegt auch an den didaktischen Fähigkeiten der Lehrenden an den Universitäten. Nachdem der Bereich der Hochschuldidaktik jahrelang eher als Stiefkind an den Universitäten behandelt wurde und hochschuldidaktische Zentren geschlossen wurden, ist an einzelnen Universitäten und in einzelnen Bundesländern erfreulicherweise eine (Wieder-)Aufwertung dieses so lange vernachlässigten Aspekts der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung zu verzeichnen.⁵ Doch nicht nur Studierenden im Grundstudium mangelt es an Vorkenntnissen oder einem gewissen Maß an Grundwissen in den IB. Selbst bei Studierenden im Hauptstudium ist immer wieder festzustellen, dass sie bestimmte Kenntnisse und Kompetenzen vermissen lassen, die – implizit oder explizit – im Hauptstudium im Bereich der Internationalen Beziehungen erwartet werden. Da die mangelhaften Kenntnisse in diesem Stadium nicht mehr der Schule allein angelastet werden können, müssen sie auch auf Versäumnisse in der universitären Ausbildung zurückgeführt werden.

Beleuchtet man das Problem der Adressatengerechtigkeit aus diesen unterschiedlichen Perspektiven, wird deutlich, dass ein enger Zusammenhang zwischen den zu vermittelnden Kernkompetenzen und -inhalten einerseits und der Definition der jeweiligen Adressaten andererseits besteht. Welche Bedürfnisse Studierende einzel-

5 So wurde beispielsweise in den letzten Jahren in Baden-Württemberg in Abstimmung zwischen dem Wissenschaftsministerium und den neun Landesuniversitäten ein »Regionalverbund der Hochschuldidaktik der Universitäten in Baden-Württemberg« aufgebaut, um durch die Bündelung bestehender und unter Hinzufügung neuer Ressourcen ein flächendeckendes Angebot an hochschuldidaktischen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zur Verfügung zu stellen (vgl. <http://www.hochschuldidaktik-bawue.de>).

ner Studiengänge haben, wird nicht unwesentlich davon bestimmt, wie die Anforderungsprofile einzelner Studiengänge jeweils formuliert sind. Und diese reflektieren in der Regel ein bestimmtes Verständnis über relevante Inhalte und Kompetenzen, die im Laufe eines wissenschaftlichen Studiums zu erwerben sind. Damit stellt sich unausweichlich die Frage, ob es nicht einen Kernbestand von IB-Wissen und Kompetenzen gibt, der zumindest bezogen auf das Grundstudium allen Studierenden vermittelt werden sollte. Dadurch könnte Studierenden die weitere Beschäftigung mit den Internationalen Beziehungen im Hauptstudium durch eine klarere Strukturierung des IB-Grundstudiums erleichtert und die eklatanten Niveauunterschiede in den Seminaren abgebaut werden.

Die Beschäftigung mit der Frage von Kernkompetenzen und -inhalten im Kontext der Adressatenorientierung schien nach Ansicht der Workshopteilnehmer und -teilnehmerinnen auch deshalb relevant, weil Lehrende und Studierende vor dem Problem stehen, dass je nach Studienverlaufsplan im Grundstudium nur eine Veranstaltung in IB vorgesehen ist, in der wiederum den Studierenden grundlegendes IB-Wissen vermittelt werden muss. Gerade hier stellt sich die drängende Frage, ob Lehramtsstudierende andere Bedürfnisse in Bezug auf IB-Inhalte haben als Magisterstudierende und wie gegebenenfalls sowohl der Differenzierung zwischen (Magister/Diplom versus Lehramt) als auch innerhalb der Studiengänge (Lehramt an Gymnasien oder an der Grundschule) Rechnung getragen werden kann. Je nachdem, wie diese Frage beantwortet wird, kann auch die entsprechende Form der Adressatenorientierung definiert werden.⁶ Das Dilemma, die »Quadratur des Kreises« zu bewerkstelligen, stellt sich nur dann, wenn unterschiedliche Bedürfnisse von Adressaten und Adressatinnen als eine externe Größe betrachtet werden, die dem Einfluss der Fachdisziplin entzogen ist. Die Anforderungsprofile einzelner Studiengänge können durch IB-Fachwissenschaftler und -wissenschaftlerinnen definiert werden – zum Teil in Auseinandersetzung mit Forderungen, die von Seiten der Gesellschaft und Privatwirtschaft an die Wissenschaft herangetragen werden.

Demzufolge wurden zwei Bereiche in den Diskussionen des Workshops gesondert vertieft, die nach Ansicht der Teilnehmer und Teilnehmerinnen zentrale Schritte betreffen, um zu einer verbesserten Adressatenorientierung zu gelangen. In Anbetracht der gegenwärtigen Situation an den deutschen Hochschulen bestehen diese Schritte zunächst darin, zu einer stärkeren Verbindlichkeit im Curriculum des Grundstudiums zu gelangen. Das soll gleichzeitig zu einer besseren Leistungskontrolle für Studierende und Lehrende beitragen und damit helfen, Qualitätsstandards in der Lehre sowohl zu sichern als auch zu steigern. Die zwei Bereiche, die vertiefend diskutiert wurden, lassen sich schlagwortartig in die Fragen nach dem »Was« und dem »Wie« in der IB-Lehre fassen und betreffen einerseits mögliche Kerninhalte und

6 Für die Selbstvergewisserung des Faches über Kerninhalte oder zumindest zentrale Bestandteile, die vermittelt werden sollen, spricht darüber hinaus auch der Umstand, dass für die Lehramtsstudiengänge die VertreterInnen der IB aufgefordert sind zu definieren, was relevante Inhalte des Faches sind, wenn sie diese Definitionsmacht nicht allein den Landeslehrerprüfungsämtern überlassen wollen.

Kernkompetenzen, die in der IB-Lehre vermittelt werden sollen, und andererseits die systematische und kontinuierliche hochschuldidaktische Ausbildung der Lehrenden.

3. Kerninhalte und Kernkompetenzen im Fach Internationale Beziehungen

Grundlegend für die Lehre in den IB stellt sich die Frage, ob es einen Kanon an fundamentalem Wissen geben sollte, und wenn ja, was dieser Kanon beinhalten sollte. Diese Frage dominierte die Diskussion und war insofern weichenstellend, als damit natürlich auch die Frage nach der adressatengerechten Vermittlung beantwortet wird. Gibt es einen Kanon an grundlegendem IB-Wissen, dann gilt dieser für künftige Lehrer an Grundschulen ebenso wie für angehende Wissenschaftlerinnen. Gibt es ihn nicht, muss sich Lehre in den IB sehr viel stärker ausdifferenzieren, als das bisher der Fall ist. Auf dem Workshop wurde diese Frage kontrovers diskutiert, zumal der Kreis der Teilnehmer/-innen sehr heterogen war. Die Frage eines verbindlichen Kanons ist aber wiederum – wie oben ausgeführt – rückgebunden an die grundsätzlichere Frage der Adressatenorientierung, und in welcher Weise und inwiefern die universitäre Ausbildung überhaupt adressatengerecht sein kann und soll.⁷

Als Kernkompetenzen, die im Studium der Internationalen Beziehungen erworben werden sollen, kristallisierten sich in der Diskussion folgende Punkte heraus:

- zu zeigen, wie wichtig Theorie und Empirie für Beschreibung, Erklärung, das Verstehen und eventuell die Prognose von Handeln in der internationalen Politik ist;
- Studierende zu kritischem Denken anzuregen – dies beinhaltet, (a) zwischen verschiedenen theoretischen Argumenten zu unterscheiden, und (b) die jeweiligen Vorteile der verschiedenen Ansätze bewerten zu können, indem ihre innere Logik und ihre Fähigkeit, empirische Ereignisse zu erklären, untersucht wird;
- Faktenwissen über historische und gegenwärtige Ereignisse zu vermitteln;
- wissenschaftliche Neugier zu wecken im Sinne eines Interesses, Probleme der internationalen Politik stärker zu durchdringen und Prozesse und Strukturen zu identifizieren.

Um einen Überblick über die Art der Vermittlung von IB-Wissen in Seminaren zu erhalten, wurden die Teilnehmer/-innen in einem zweiten Schritt aufgefordert, aus der Praxis zu berichten und einzelne Seminarkonzeptionen vorzustellen. Die Ansätze decken sich im Wesentlichen mit den Überlegungen für Kurskonzeptionen, wie sie sich auch in Teilen vor allem der englischsprachigen Literatur zu »Teaching International Relations« finden (vgl. Guzzini 2001). Deshalb werden im Folgenden die Ergebnisse des Workshops durch diese Überlegungen zur Kurskonzeption ergänzt. Dabei muss ein *Caveat* vorausgeschickt werden: Die hier vorgestellten

7 Hier gibt es bereits eine breitere Diskussion, die sich nicht nur in der Tagesberichterstattung widerspiegelt, sondern auch in akademischen Kreisen. Vgl. dazu vor allem die Diskussion im Forum des IB-Nachwuchses, die für Mitglieder der Liste über das Archiv einsehbar ist, in: <http://www.de.groups.yahoo.com/group/ib-liste>.

Ansätze sind nicht erschöpfend. Der Workshop widmete sich beispielsweise wenig der Nutzung neuer Medien im Unterricht, da dies in einem früheren Workshop behandelt wurde.⁸

3.1. Der historisch-ideengeschichtliche Ansatz

Ein klassischer Weg, sich den Internationalen Beziehungen zu nähern, ist die Einbettung internationaler Politik in einen historisch-ideengeschichtlichen Rahmen. Das kann zum einen über eine Darstellung der philosophischen Begründer von Theorien internationaler Politik erfolgen, oder sich auf die Theoretiker/-innen beschränken, die das Feld der Internationalen Beziehungen nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs bestimmt haben. Ein typisches IB-Seminar wäre dann entlang der so genannten vier Debatten strukturiert (Realismus – Idealismus, Szientismus – Traditionalismus, Realismus – Globalismus, Konstruktivismus – Rationalismus). Der Vorteil dieses Ansatzes kann darin gesehen werden, dass er Studierende mit Grundbegriffen der Internationalen Beziehungen, wie dem »Sicherheitsdilemma«, »Anarchie«, »Machtgleichgewicht« und »nationalem Interesse«, vertraut macht, die es Studierenden durch eine chronologische Herangehensweise erleichtern, Unzulänglichkeiten der Begriffe und die methodologischen Debatten nachzuvollziehen. Da die Theorieentwicklung in den Internationalen Beziehungen eng mit weltpolitischen Entwicklungen verknüpft ist (vgl. Haftendorn 1977 und Frei 1973), kann die Ergänzung dieser Perspektive durch eine wissenssoziologische Komponente Studierende dafür sensibilisieren, wie theoretisches Wissen konstruiert wird bzw. in historische und akademische Kontexte eingebettet ist. Solch ein Zugang zum Fach wird vielfach in den angelsächsischen Ländern gewählt, indem etwa in einführenden IB-Vorlesungen sehr viel stärker der Staatenbildungsprozess thematisiert wird, wodurch ein historischer Bogen bis in das 17. Jahrhundert geschlagen werden kann. Das soll sowohl die historische Kontingenz des heutigen Staatensystems verdeutlichen, als auch gleichzeitig die Verbindungslinien zwischen der Entwicklung des Staatensystems und der Theoriegeschichte der Disziplin herausarbeiten.

Der Nachteil eines historisch-ideengeschichtlichen Ansatzes ist, dass er sich unweigerlich um den Realismus in den IB drehen wird und sich damit dem Vorwurf aussetzt, dem eigentlich existierenden Theorienpluralismus des Faches und der Vielfalt der Perspektiven, die damit einhergehen, nicht gerecht zu werden. Außerdem sieht sich ein solcher Ansatz schnell mit dem Vorwurf konfrontiert, museal zu sein und damit wenig Bezug zur Realität zu haben. Eine solche Lehrveranstaltung muss deshalb immer wieder Verbindungen zu aktuellen politischen Entwicklungen herstellen, um nicht den Eindruck zu vermitteln, die IB-Disziplin sei in erster Linie historische Archäologie (vgl. von Alemann 1995).

8 Vgl. den bereits erwähnten Bericht von Britta Meinke (s. Fn 3).

3.2. Der Paradigmen-Ansatz

Ein zweiter Ansatz geht stärker analytisch vor und präsentiert Theorie als ein Menü, bei dem man zwischen Clustern von Annahmen wählt, die sich als Paradigmen bezeichnen lassen. Eine typische Lehrveranstaltung würde sich den Großtheorien wie »Realismus«, »Pluralismus« oder »Globalismus« in den Internationalen Beziehungen widmen und diese zur Erklärung bestimmter Phänomene der internationalen Beziehungen nutzen.⁹ Theorien werden hier als Analyseraster benutzt, mit dessen Hilfe die Empirie »geordnet« werden soll. Diese Herangehensweise hat zweifelsohne den Vorteil, dass sie Studierende in die Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens einführt und ihnen eine methodisch-theoretische Grundausbildung vermittelt. Um herauszufinden, wie erklärungs-fähig einzelne Theorien sind, müssen Studierende wissen, wie man Hypothesen aufstellt und sie anhand des empirischen Datenmaterials überprüft. Ein Nachteil dieser Herangehensweise ist, dass damit die Grenze zwischen Ideologie und Metatheorie verwischt wird: Eine ideologische Eigentümlichkeit erhalten Theorien dann, wenn ihre theoretischen Grundannahmen den Charakter von politisch-weltanschaulichen Glaubenssätzen annehmen, die mit einem Anspruch auf Wahrheit vertreten werden. Dann geht es nur noch darum, eine vorhandene Theorie zu bestätigen, ohne ihre Grundannahmen oder ihren tatsächlichen Erklärungswert kritisch zu reflektieren.¹⁰ Vor allem sollte eine Gleichsetzung zwischen »Realismus«/»Pluralismus«/»Strukturalismus« mit »Konservatismus«/»Liberalismus«/»Radikalismus« vermieden werden:

»If conceived in such an ideological way, the course might have the opposite effect: instead of opening up for thinking, it closes down the path to debate. If diverging values are all there is, then the debate can easily turn into a show of verbal fists« (Guzzini 2001: 110).

Ein zweiter Nachteil dieses Ansatzes ist, dass eine derart konzipierte Lehrveranstaltung Gefahr läuft, Theorien zu wenig in ihren historischen Entstehungszusammenhang einzubetten und die Komplexität der Realität zu stark zu reduzieren. Der *Top-down*-Ansatz dieser Herangehensweise erleichtert es Studierenden im Grundstudium nicht gerade, eine Verbindung zwischen Theorie und Empirie herzustellen. Wie sich in der Diskussion des Workshops herausstellte, »verkümmert« dieser Ansatz vor allem an Schulen, aber auch in universitären Seminaren letztlich zu einem Theoriedualismus zwischen (Neo-)Realismus und (Neo-)Institutionalismus, was eine einfache schematische Darstellung ermöglicht. Kritisch wurde eingewandt, dass auch, wenn dies aus einer »lehrpraktischen« Perspektive zunächst vorteilhaft erscheint, man sich damit die Chance vergibt, oben angesprochene Kernkompetenzen wie Kritikfähigkeit und Interpretationsfähigkeit zu vermitteln.

9 Bekannt ist diese Herangehensweise auch im anglo-amerikanischen Kontext als die Vermittlung der »inter-paradigm debate« (vgl. Banks 1985).

10 Die Scheidung von Metatheorie und Ideologie ist selbst im akademisch-wissenschaftlichen Diskurs nicht immer trennscharf. Wer hat nicht schon einmal beispielsweise die Erfahrung gemacht, auf einer Konferenz WissenschaftlerInnen zu treffen, die ihre Empirie neorealistisch erklären und auf theoretische oder empirische Einwände dann stolz von sich behaupten, »nun einmal ein Neo-Realist« zu sein.

3.3. *Der kritisch-reflexive Ansatz*

Ein dritter Ansatz besteht darin, von Schlüsselbegriffen der Internationalen Beziehungen wie »Macht«, »Sicherheit«, »nationales Interesse« oder »Individuum« auszugehen und herauszuarbeiten, wie sich ihre Bedeutung als auch ihr erklärendes Moment je nach empirischem, theoretischem oder metatheoretischem Kontext ändern. Damit kann der normative Kontext von IB-Theorien beleuchtet und eine Verbindung zu zentralen Debatten in den IB hergestellt werden. Ein anschauliches Beispiel für diese Herangehensweise, das auf dem Workshop diskutiert wurde, ist eine Art Rollenspiel, bei dem Studierende gebeten werden, ihre Rolle als Individuen in unterschiedlichen Kontexten zu reflektieren: Der Mensch als Individuum, als Stadtbürger, als Staatsbürger, als Europabürger und als Weltbürger und der Mensch als Konsument und Arbeitsproduzent. Von Vorteil ist, dass Studierende die Möglichkeit erhalten, sich selbst als politische Subjekte zu verorten. Die Theorievermittlung findet im Anschluss statt, indem die einzelnen Rollenverständnisse an die Großtheorien der Internationalen Beziehungen rückgebunden werden. Damit kann ein direkter Bezug zwischen Schüler/-innen bzw. Studierenden und internationaler Politik hergestellt werden, der ansonsten nur schwer vermittelbar ist (Motto: Was hat IB mit mir zu tun?). Die Vor- und Nachteile entsprechen denen des nächsten Ansatzes und werden dort behandelt.

3.4. *Der empirische Zugang*

Einen ähnlich gelagerten Ausgangspunkt nimmt der empirische Zugang, der ebenfalls das Bewusstsein für die konstitutive Funktion von Theorien schärft (vgl. dazu sehr anschaulich Frei 1973). Es gibt keine theorieunabhängige Realität, wie sich mittels dieses Ansatzes demonstrieren lässt. Eine typische IB-Lehrveranstaltung würde sich beispielsweise ein politisches Ereignis wie den zweiten Golfkrieg, das Ende des Kalten Krieges oder einen politischen Prozess wie die europäische Integration herausgreifen und diese durch die Brille unterschiedlicher Theorien betrachten. Das Seminar würde dann den jeweiligen Wert dieser Theorien diskutieren, und zwar anhand ihrer empirischen Genauigkeit, ihrer internen Kohärenz und der Plausibilität der expliziten und impliziten Annahmen, auf denen sie beruhen. Ähnlich wie der vorherige Ansatz wird hier versucht, die Studierenden zu motivieren, von einem empirischen Thema ausgehend theoretisch zu denken.

Bei beiden Ansätzen droht jedoch die Gefahr, sich zu schnell auf Ad-hoc-Annahmen zu stützen. Dozenten/-innen können dem zwar begegnen, indem die Annahmen wiederum Großtheorien zugeordnet werden, dabei geht man jedoch das Risiko ein, die Diskussion zu schnell auf eine theoretische Ebene zu lenken. Diese Konzeption könnte sich für Erstsemester anbieten, bei denen das Bewusstsein für Theorien erst herausgebildet werden muss, während die Theorien selbst dann erst in einem weiteren Kurs vertieft werden.

3.5. Der Vier-Elemente-Ansatz

Während des Workshops wurde ein weiterer Ansatz vorgestellt, der versucht, die bisher genannten Herangehensweisen zu integrieren. Wir bezeichnen ihn hier als Vier-Elemente-Ansatz. Innerhalb des Projekts PolitikOn¹¹ wurden im Konsens zwischen unterschiedlichen FachvertreterInnen für den Bereich IB zentrale inhaltliche Schwerpunkte erarbeitet. Demnach wurden die Inhalte des Faches aufgefächert in (a) die Geschichte der Disziplin, (b) Ordnungsvorstellungen der IB, (c) grundlegende Weltbilder (Theorien) und (d) Methodenprobleme der Disziplin.

Dieser Ansatz ist zweifelsohne der umfassendste für die IB-Lehre und wurde einhellig von den Workshop-TeilnehmerInnen begrüßt. Allerdings muss vor dem Hintergrund des Leistungsniveaus in Grundstudiumsveranstaltungen wohl gesagt werden, dass es einer langen Lehrerfahrung und intensiven Lehrvorbereitung bedarf, um alle diese Aspekte in einem einzigen Seminar im Grundstudium abzuhandeln.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die meisten TeilnehmerInnen in der Diskussion für eine an konkreten Fällen und Problemen der internationalen Politik (z.B. Nahostkonflikt, Kosovo-Krieg, Europäische Integration, Globalisierung etc.) ausgerichtete Herangehensweise aussprachen, anhand derer die unterschiedlichen theoretischen Zugänge verdeutlicht und zentrale Annahmen und Methoden der IB diskutiert werden könnten. Dadurch könne die Gleichwertigkeit verschiedener Theorieansätze bzw. der Vorzug unterschiedlicher Interpretationsmöglichkeiten verdeutlicht werden (Stichwort: »Verwirrung säen«). Anhand historischer Entwicklungslinien (z.B. bei der europäischen Integration) ließe sich etwa die Entwicklungsgeschichte der Disziplin thematisieren. Fallbezogene Analysen ermöglichen es darüber hinaus, grundlegende methodische Probleme zu diskutieren.

Damit tendierte im Rahmen der »Was«-Arbeitsgruppe des Workshops die Antwort auf die Frage, ob es ein Kerncurriculum geben sollte, dahin gehend, dass es zwar ein theoretisch-methodisches, aber kein inhaltliches Kerncurriculum geben sollte. Die zentralen Themen der Internationalen Beziehungen würden sich so schnell wandeln, dass den Studierenden langfristig nicht mit festen Inhalten gedient sei. Ziel der Ausbildung müsse es sein, Studierenden das handwerklich-theoretische Rüstzeug auf den Weg zu geben, mit dem sie sich wandelnde Inhalte immer wieder neu erschließen können. Dies deckt sich mit den Ausführungen Stefano Guzzinis (2001), der ebenfalls für eine theorieorientierte IB-Lehre plädiert. Nach Guzzini geht die weit verbreitete Abneigung gegen eine Theorieorientierung in der Lehre, bei der implizit unterstellt wird, sie sei nicht adressatengerecht, auf die Vermengung der dichotomischen Begriffspaare Theorie/Empirie und Akademia/Praxis zurück. Theorie werde oftmals mit Praxisferne oder dem bekannten »Elfenbeinturm Wissenschaft« verbunden. Eine solche Gleichsetzung werde aber der konstitutiven Dimension von Theorie nicht gerecht, die die Wahrnehmung von Realität insgesamt, und damit unsere Wahrnehmung dessen, was empirisch bedeutend oder erklärungsbedürftig sei, präge:

11 Zu Einzelheiten hierzu siehe <http://www.politikon.org>.

»[...] these distinctions are themselves particularly damaging since they reinforce the illusion that empirical studies can ever be divorced from theory, and that education in international affairs is a purely ›professional‹ exercise that stresses mere knowledge and not reflexive skills« (Guzzini 2001: 111).

4. *Steigerung der Lehrkompetenzen und Maßnahmen zur Verfestigung der Diskussion über Lehre in den IB*

Obwohl das hochschuldidaktische Angebot an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen in den letzten Jahren stetig ausgeweitet wurde, besteht für die meisten Lehrenden die Heranführung an die universitäre Lehre immer noch im »learning by doing«. Dies ist nicht selten mit äußerst frustrierenden Erfahrungen sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch der Studierenden verbunden. Werden hochschuldidaktische Weiterbildungsmaßnahmen angeboten, so bestehen diese nicht selten in der rein theoretischen Vermittlung didaktischer Methoden, oder der praktische Ertrag leidet darunter, dass ein bunt zusammengewürfeltes Häuflein von Geistes-, Sozial-, Natur- und/oder IngenieurwissenschaftlerInnen in ein und derselben Veranstaltung ihre jeweils unterschiedlichen Bedürfnisse nicht befriedigt finden. Darüber hinaus sind die einzelnen Maßnahmen in der Regel nicht systematisch miteinander verknüpft. Der größte Mangel besteht aber sicherlich darin, dass sämtliche hochschuldidaktischen Maßnahmen freiwillig sind und von den Lehrenden häufig selbst finanziert werden müssen, da für derartige Maßnahmen zumeist keine Mittel zur Verfügung stehen.¹²

Um diesen Defiziten zu begegnen wäre es nach Ansicht der Workshopteilnehmer und -teilnehmerinnen wünschenswert, sowohl (1) mittelfristig ein kontinuierliches hochschuldidaktisches Aus- und Weiterbildungsangebot zur Verfügung zu stellen, das sich zielgerichtet an IB-Inhalten und den Bedürfnissen IB-Lehrender orientiert, als auch (2) den Informationsaustausch über die Lehre in den Internationalen Beziehungen zu verbessern und zu institutionalisieren.

12 Hier sind interessanterweise gegensätzliche Trends zu beobachten: An manchen Universitäten bzw. in manchen Bundesländern sind diese Maßnahmen von den Universitäten oder vom Wissenschaftsministerium (teil-)finanziert, an anderen hingegen werden ehemals kostenlose hochschuldidaktische Angebote in Zeiten knapper Finanzmittel nun für die MitarbeiterInnen kostenpflichtig gemacht, was insbesondere für NachwuchswissenschaftlerInnen, die den dringendsten Bedarf an hochschuldidaktischer Ausbildung und zugleich die niedrigsten Bezüge haben, nur eingeschränkt finanzierbar ist. Übersichten über hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote in Deutschland finden sich etwa auf der Homepage der »Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik« (AHD) unter <http://www.homes.uni-bielefeld.de/ahd-page> oder bei »hochschuldidaktik-on-line«, einem vom Hochschuldidaktischen Zentrum der Universität Dortmund bereitgestellten Portal für die Hochschuldidaktik unter <http://www.hd-on-line.de>. Einen guten Überblick über den Stand der Hochschuldidaktik und einen ersten Einstieg in unterschiedliche Themen bietet das »Handbuch Hochschullehre«, das mittlerweile in zweiter Auflage vorliegt (Berendt et al. 1994, 2001).

4.1. Aufbau eines hochschuldidaktischen Aus- und Weiterbildungsangebots für IB-Lehrende

Als Ergebnis des Workshops sind gegenwärtig vor allem drei konkrete Maßnahmen geplant, die hierzu beitragen sollen:

(a) *Hochschuldidaktische Workshops*, bei denen Teilnehmer und Teilnehmerinnen unter Anleitung eines Hochschuldidaktikers mit Methoden der Unterrichtsgestaltung, Wissensvermittlung und Aktivierung von Studierenden bekannt gemacht werden sollen. Die Methoden sollen gleichzeitig anhand ausgewählter Unterrichtsprobleme diskutiert und erprobt werden. Ein erster Workshop soll im März 2003 an der FU Berlin stattfinden und wird sich mit didaktischen Methoden (inklusive Anwendungsübungen) beschäftigen.¹³ Die genauen Inhalte (welche Methoden, welche fachlichen Beispiele?) werden in enger Abstimmung mit den OrganisatorInnen Andrea Liese, Cornelia Ulbert (beide FU Berlin) und Reinhard Wolf (Universität Greifswald) anhand der Bedürfnisse der TeilnehmerInnen des Workshops festgelegt. Diesem Workshop soll am Ende des Sommersemesters im Juli 2003 ein »Feedback-Seminar« folgen, bei dem festgestellt werden soll, ob die erlernten Methoden erfolgreich angewandt werden konnten und welche Probleme oder offenen Fragen im Verlauf des Semesters aufgetaucht sind. Weitere vertiefende Workshops etwa zum Thema »problemorientiertes Lernen«, »seminaristisches Lernen« oder zu anderen Themen, an denen Interesse angemeldet wird, könnten daran anschließend an wechselnden Orten angeboten werden.

(b) Eine *Summer School zur IB-Lehre für NachwuchsdozentInnen* ist für den Sommer 2003 geplant und wird gegenwärtig von Thomas Nielebock (Universität Tübingen) und Tatjana Reiber (Universität der Bundeswehr München) inhaltlich konzipiert.¹⁴ Ziel dieser *Summer School* ist es, NachwuchswissenschaftlerInnen das notwendige Wissen zur Konzeption und Durchführung eines Seminars zu vermitteln. Dabei sollen organisatorische Punkte ebenso angesprochen werden wie didaktische Methoden in Verbindung mit der inhaltlichen Planung oder auch Fragen der Leistungsbewertung. Der Workshop soll den TeilnehmerInnen dazu verhelfen, traditionelle Seminarformen durch innovative Lehrmethoden zu ergänzen und zu verbessern, um damit ihre StudentInnen zu eigenverantwortlichem Lernen zu führen und die Lernqualität zu erhöhen. Es ist geplant, dass die *Summer School* von einem/r FachdidaktikerIn und zwei in der Lehre erfahrenen IB-WissenschaftlerInnen geleitet wird. Diese sollen den TeilnehmerInnen in »Theorieblöcken« das notwendige didaktische und fachliche Hintergrundwissen vermitteln. Anschließend an diese Phasen soll das neu erworbene Wissen durch die weitere Ausgestaltung eines Seminarkonzeptes in Kleingruppen praktisch umgesetzt werden. Parallel zu den Arbeits-

13 Einzelheiten hierzu sind in der Rubrik »Sektionsmitteilungen« zu finden bzw. auf der Homepage der Sektion Internationale Politik der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft unter <http://www.uni-stuttgart.de/soz/ib/dvpw>.

14 Nähere Informationen hierzu werden rechtzeitig über die entsprechenden Informationskanäle (Homepage der Sektion Internationale Politik, E-Mail-Liste der IB-NachwuchswissenschaftlerInnen, DVPW-Rundbrief etc.) mitgeteilt.

schritten der Seminarkonzeption sollen ferner auch verschiedene für die Lehre typische Problemfelder angesprochen werden. Die Sektion Internationale Politik und die OrganisatorInnen der *Summer School* werden sich um eine Drittmittelfinanzierung bemühen, um NachwuchswissenschaftlerInnen die Teilnahme an dieser Weiterbildungsmaßnahme zu ermöglichen.

(c) Mittelfristig soll NachwuchswissenschaftlerInnen auch die Möglichkeit zu *Hospitationen* in Lehrveranstaltungen erfahrener IB-Lehrender gegeben werden. Dazu sollen auf der Homepage der Sektion Internationale Politik der DVPW im Bereich »Lehre« entsprechende Angebote und Gesuche von FachkollegInnen veröffentlicht werden. Wie diese Hospitationen jeweils gestaltet werden (lediglich einmalige oder mehrmalige Teilnahme der jeweiligen NachwuchswissenschaftlerInnen an einer oder mehreren Lehrveranstaltungen bis hin zur selbstständigen Gestaltung und Durchführung einer Sitzung unter Anleitung der SeminarleiterIn etc.), bliebe beiden Seiten freigestellt und müsste von den Beteiligten selbst organisiert werden. Um dieses Angebot zu ermöglichen, ist die Sektion auf die Mitarbeit ihrer erfahrenen FachkollegInnen angewiesen und bittet um entsprechende Meldungen.¹⁵

4.2. *Institutionalisierung und Verbesserung des Informationsaustausches über die IB-Lehre*

Die Sektion Internationale Politik wird zukünftig den Bereich »Lehre« auf ihrer Sektionshomepage weiter ausbauen. Wie bereits zu früheren Gelegenheiten angeregt, soll das Informationsangebot verbessert werden, indem in den kommenden Monaten sukzessive Lehrpläne zu einschlägigen IB-Veranstaltungen ins Netz gestellt werden, Sammlungen hochschuldidaktischer Literaturempfehlungen, didaktischer Materialien und Konzepte (etwa Hinweise auf Planspiele und Simulationen, die in der Lehre eingesetzt werden können, und ähnliches) angelegt werden sowie die oben erwähnte »Hospitationsbörse« und ein Diskussionsforum zu Themen der IB-Lehre eingerichtet werden. Darüber hinaus soll auch das PolitikOn-Portal¹⁶ verstärkt zum Informationsaustausch genutzt werden. Die Sektion Internationale Politik wird ihre Mitglieder hierzu auch direkt schriftlich kontaktieren, bittet aber auch einen darüber hinausgehenden InteressentInnenkreis darum, das entsprechende Informationsmaterial bereitzustellen und sich aktiv am Aufbau dieses Forums zu beteiligen.

Das übergeordnete Ziel all dieser Aktivitäten ist es letztendlich, das Thema IB-Lehre stärker institutionell in der fachwissenschaftlichen Diskussion zu verankern und Angebote zur Steigerung der Lehrkompetenz zur Verfügung zu stellen, um so mittel- und langfristig zur Qualitätssicherung im Fach beizutragen. Dies kann

15 InteressentInnen, die Angebote machen wollen oder Hospitationen an konkreten Standorten nachfragen wollen, senden die entsprechenden Angaben bitte an Anja Jetschke (Universität Freiburg, Seminar für Wissenschaftliche Politik, Rempartstraße 15, 79085 Freiburg, E-Mail: anja.jetschke@politik.uni-freiburg.de).

16 Siehe <http://www.politikon.org>.

jedoch nur gelingen, wenn sich eine hohe Zahl an FachkollegInnen engagiert in diesen Prozess einbringt und ihn als zukunftsgerichtete Gemeinschaftsaufgabe versteht.

5. *Fazit*

Neben diesen Maßnahmen zur Steigerung der hochschuldidaktischen Kompetenzen und zur Verstärkung der Diskussion über Lehre in den IB, die teilweise bereits in Angriff genommen wurden, ist als ein Ergebnis des Workshops grundsätzlich festzuhalten, dass der Bedarf, einen kontinuierlichen Austausch über Fragen der Lehre zu führen, klar gegeben ist. Auch wenn schwerpunktmäßig das Thema Adressatenorientierung im Vordergrund stand, wurde sehr schnell klar, dass nach Ansicht der Workshopteilnehmer und -teilnehmerinnen diese Problematik nicht angemessen zu bearbeiten ist, solange nicht von Seiten der Fachwissenschaft geklärt ist, welche Kompetenzen und Inhalte eigentlich in einem Hochschulstudium der Internationalen Beziehungen vermittelt werden sollen. Denn diese Punkte im Anforderungsprofil einzelner Studiengänge können, wie bereits eingangs betont wurde, durch IB-Fachwissenschaftler und -wissenschaftlerinnen – zum Teil in Auseinandersetzung mit Forderungen, die von Seiten der Gesellschaft und Privatwirtschaft an die Wissenschaft herangetragen werden – sehr wohl definiert werden. Andere Anforderungen und Bedürfnisse unterschiedlicher Adressatengruppen, wie fachdidaktische Kenntnisse im Schulbereich, können nicht oder nur indirekt durch die Fachdisziplin beeinflusst werden. In diesem Sinne verstand sich der Workshop auch als Impulsgeber auf dem Wege hin zur exemplarischen Umsetzung einzelner diskutierter Kernkompetenzen und -inhalte in eine konkrete Seminarkonzeption für eine Einführungsveranstaltung in den Internationalen Beziehungen. Die zentrale Rolle, die der Beschäftigung mit Theorien hierbei zukommt, wurde bei den diskutierten Ansätzen zur Konzeption von IB-Lehrveranstaltungen deutlich. Das auszubauende Forum zur Diskussion über die Lehre auf der Homepage der Sektion Internationale Politik soll künftig der verbreiteten Diskussion über derartige Konzeptionen und Problemstellungen dienen.

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.
- Banks, Michael* 1985: The Inter-Paradigm Debate, in: Light, Margot/Groom, A.J.R. (Hrsg.): *International Relations: A Handbook of Current Theory*, London, 7-26.
- Berendt, Brigitte/Börkircher, Helmut/Sponholz, Gerlinde/Voss, Hans-Peter* (Redaktionsberatung) 1994: *Handbuch Hochschullehre: Informationen und Handreichungen aus der Praxis für die Hochschullehre*, Bonn.
- Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes* (Hrsg.) 2001: *Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten*, Stuttgart.
- Frei, Daniel* 1973: Einführung: Wozu Theorien der internationalen Politik, in: Frei, Daniel (Hrsg.): *Theorien der internationalen Beziehungen*, München, 11-21.
- Guzzini, Stefano* 2001: The Significance and Roles of Teaching Theory in International Relations, in: *Journal of International Relations and Development* 4: 2, 98-117.
- Haftendorn, Helga* 1977: Theorien der internationalen Beziehungen, in: Woyke, Wichard (Hrsg.): *Handwörterbuch Internationale Politik*, Opladen, 298-309.
- von Alemann, Ulrich* 1995: Politische Ideengeschichte als Museum, Schule, Ideendatenbank – oder was sonst?, in: Kramer, Helmut (Hrsg.): *Politische Theorie und Ideengeschichte im Gespräch*, Wien, 187-195.