

Schlechte Massenausbildung zum Hochschullehrerberuf?

Zur Situation der Lehre in den Internationalen Beziehungen in Deutschland

Der Beitrag sucht im Rahmen der gegenwärtigen Diskussionen um Reformen in der deutschen Universitätslandschaft verschiedene Problemata der Lehre im Fach Internationale Beziehungen aufzuzeigen. Unter Rückgriff auf neuere Entwicklungstendenzen innerhalb des Faches wird hierzu zunächst über die Ergebnisse einer Fragebogenaktion berichtet, die Aufschluss über die an politikwissenschaftlichen Instituten eingesetzten Lehrformen, -inhalte und -intensitäten gibt. Aus zwei weiteren Veranstaltungen zum Thema wird der Schluss gezogen, dass der Didaktik im Fach, insbesondere in der Hochschullehrer/-innenausbildung, höhere Aufmerksamkeit zu schenken ist, eine inhaltliche Vereinheitlichung der Ausbildung etwa in Form eines »core curriculum« jedoch fachlich unbegründet erscheint. Was die Institutionalisierung der Beschäftigung mit Fragen der Lehre im Fach sowie strukturelle Maßnahmen im Sinne einer verstärkten Berücksichtigung didaktischer Fragen in der Hochschullehrer/-innenausbildung anlangt, so liefert das angloamerikanische Hochschulsystem wertvolle Anstöße für weitere Reformüberlegungen; eine unvermittelte Übernahme von Modellen aus anderen Universitätslandschaften erscheint jedoch unangebracht.

1. Einführung¹

Der Umbruch in der deutschen Universitätslandschaft sowie das Stocken desselben im Zuge unzähliger Reformbemühungen erscheinen seit wenigstens 30 Jahren als Normalfall. Nichtsdestotrotz fällt es in den letzten Jahren schwer, sich des Eindrucks

- 1 Eine erste Fassung dieses Beitrags wurde am 5. Oktober 2000 im Rahmen eines Roundtable zur Lehre in den Internationalen Beziehungen auf dem Kongress der DVPW in Halle/Saale vorgestellt. Für ihre Unterstützung bei der Durchführung und Auswertung der diesem Beitrag zugrunde liegenden Umfrage sowie die Unterstützung bei der Erstellung des Manuskripts danken wir Annerose Buchs, Ulrich Gross, Benjamin Herborth, Nadja Meisterhans, Yvonne Perner und Alexander Reichwein. Für ihre Beiträge zur Kritik der IB-Lehre in Deutschland danken wir den Teilnehmern am Roundtable Lars-Erik Cedermann, Wolf-Dieter Eberwein, Stefano Guzzini, Friedrich Kratochwil und Monika Medick-Krakau sowie den Kolleginnen und Kollegen im Plenum. Schließlich danken wir den Mitarbeitern der Hochschuldidaktischen Arbeitsstelle der TU Darmstadt sowie allen Teilnehmern des Darmstädter Workshops zur IB-Lehre in Deutschland am 1. und 2. März 2001. Für den Inhalt dieses Beitrags sind jedoch ausschließlich wir verantwortlich.

zu erwehren, dass sich gegenwärtig Umwälzungen an deutschen Hochschulen abzeichnen, welche an Bedeutung an die Reform der Ordinarienuniversität heranreichen, möglicherweise gar darüber hinaus gehen. In allen akademischen Disziplinen rollt gegenwärtig eine Welle der Einführung von gestuften *Bachelor-* und *Masters-*Studiengängen, neben die Neugründung privater Universitäten treten Vorschläge zur (Teil-) Privatisierung der öffentlichen Hochschulen, in Hochschulgesetzen finden sich Experimentierklauseln, immer mehr Universitäten stellen ihr Rechnungswesen auf nach kaufmännischen Grundsätzen operierende Programmhushalte um. Die Pläne von Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn verweisen ferner darauf, dass weitere Grundkonstanten des deutschen Universitätssystems – wie der Beamtenstatus und die leistungsunabhängige Besoldung der Hochschullehrer/-innen, die Habilitation, der Status von wissenschaftlichen Assistenten/-innen im Vergleich zu neu zu schaffenden »Juniorprofessuren« sowie letztlich auch die Gebührenfreiheit des Erststudiums – in Frage gestellt werden.²

Ohne diese Entwicklungen etwa hinsichtlich der Wünschbarkeit der Bewahrung nationaler Besonderheiten oder Humboldtscher Bildungsideale bewerten zu wollen, so dürfte doch die Beobachtung weitgehend zutreffen, dass die gegenwärtigen Reformbemühungen in eine Richtung weisen, welche die deutsche Universitätslandschaft in der Tendenz auf eine höhere Kompatibilität mit internationalen – und insbesondere angloamerikanischen – Standards im Hochschulwesen ausrichten. Nicht zuletzt lässt sich eine solche Ausrichtung auch unabhängig von den verschiedenen Aspekten institutionellen Wandels ebenso für die in der Forschung angelegten Qualitätsstandards konstatieren. Die höhere akademische »Wertigkeit« eines anonym begutachteten Fachzeitschriftenbeitrags gegenüber Beiträgen in nicht anonym begutachteten Sammelbänden dürfte kaum noch bestritten werden. Und kaum eine selbst nur nationale wissenschaftliche Reputation anstrebende Fachzeitschrift kann es sich heute noch leisten, ohne ein anonymes Begutachtungsverfahren zu arbeiten.

Während die angesprochenen institutionellen Veränderungen selbstverständlich auf alle akademischen Disziplinen ausstrahlen, so ließe sich im Hinblick auf die Forschung in der politikwissenschaftlichen Teildisziplin »Internationale Beziehungen« durchaus vermuten, dass sie im Vergleich mit ihren politik- und sozialwissenschaftlichen Nachbarfächern bzw. -disziplinen mit als erste eine nachhaltige Ausrichtung der Forschung an internationalen Standards mitbefördert und durch eine systematische »Nachwuchsarbeit« auch nachfolgende Generationen von IB-Wissenschaftlerinnen und IB-Wissenschaftlern in internationale Forschungsstandards hineinsozialisiert hat. Neben der fachbedingt ehemals starken internationalen Ausrichtung ihrer Vertreter/-innen wird dies eindrucksvoll dadurch demonstriert, dass die Sektion »Internationale Politik« der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaften (DVPW) 1994 mit der *Zeitschrift für Internationale Beziehungen* die erste politikwissenschaftliche Zeitschrift in Deutschland ins Leben gerufen hat, welche von

2 Auf eine Anführung der umfangreichen, größtenteils grauen Literatur zur Hochschul- und Studienreform haben wir an dieser Stelle verzichtet; die entsprechende Literatur ist mittlerweile zu einem großen Teil online im Bibliothekskatalog der Hochschulrektorenkonferenz erschlossen (www.hrk.de).

Beginn an mit einem strengen »Peer-review«-Verfahren gearbeitet hat. Auch die externe Begutachtung von Manuskripten, welche für die 1999 ins Leben gerufene Schriftenreihe der Sektion (»Weltpolitik im 21. Jahrhundert«) eingereicht werden, ist, wenngleich bei renommierten Verlagen im angloamerikanischen Sprachraum Standard, im Bereich der nicht-fachlekturierenden deutschen wissenschaftlichen Verlage zumindest im sozialwissenschaftlichen Bereich immer noch eine Seltenheit.

Vor dem Hintergrund dieser sich im Bereich der Internationalen Beziehungen in Wechselwirkung mit umfassenderen Umbruchprozessen vollziehenden Veränderungen haben wir im Frühjahr 2000 ein mehrstufiges Projekt initiiert, um einen besseren Überblick über Probleme und Perspektiven der Internationalen Beziehungen in Deutschland zu erlangen. Eine unserer Ausgangsfragen bestand darin, inwieweit sich im Fach Internationale Beziehungen auch für die Lehre entsprechende Entwicklungen ausmachen lassen, insbesondere auch solche, welche im vorbeschriebenen Sinne eine Annäherung an internationale Standards beinhaltet. Des weiteren wollten wir der Frage nachgehen, ob es bestimmte Praktiken oder Erfahrungen in der deutschen Lehre der IB gibt, die es wert wären, einem internationalen Fachpublikum bekannt gemacht zu werden. Dabei gestaltete es sich äußerst schwierig, näher eingegrenzte Ausgangsvermutungen zu treffen. Auf der einen Seite konnte man davon ausgehen, dass etwa Maßnahmen zur Qualitätssicherung in der Lehre, wie z.B. die regelmäßige und systematische studentische Evaluation von Lehrveranstaltungen, wie sie in den USA üblich ist, noch nicht zum Standardrepertoire deutscher Hochschullehre (auch jenseits der IB) gehören. Auf der anderen Seite erschien es aber auch kaum möglich, überhaupt nähere und systematisierende Aussagen zur Lehrsituation in den IB zu treffen, da hierzu bislang kaum Daten vorliegen. Für die Friedensforschung als Teil der Internationalen Beziehungen wurde zwar vor wenigen Jahren auf der Grundlage einer umfangreichen Bestandsaufnahme ein »dramatischer Bedeutungsverlust« dieser Themen in der Lehre und Forschung konstatiert, für die IB insgesamt gilt dies wohl aber nur eingeschränkt.³ Eine intensivere Auseinandersetzung mit Fragen der Lehre ist in einer sich zunehmend an Effizienzkriterien orientierenden Hochschullandschaft jedoch nicht zuletzt deshalb dringlich, weil ein Hinterherhinken in Sachen Lehrkompetenz durchaus geeignet ist, die Attraktivität des Faches IB zu mindern und damit komparative Nachteile in der Konkurrenz um qualifizierte Studierende zu schaffen, während rechtzeitig eingeleitete Bemühungen zur Qualitätsvergewisserung in der Lehre den deutschen IB durchaus »Standortvorteile« und Reputationsgewinne eintragen können.

In diesem Beitrag wollen wir die ersten Ergebnisse von drei Initiativen zur Diskussion stellen. Zunächst sollen einige Probleme der Lehre in den deutschen IB skizziert werden. Die Analyse basiert dabei auf Beobachtungen im Vergleich mit den IB insbesondere im angloamerikanischen Sprachraum sowie auf den Beiträgen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer eines Roundtable zur Lehre, der im Rahmen des letzten Kongresses der DVPW in Halle durchgeführt wurde. Anschließend sollen die wichtigsten Ergebnisse einer Fragebogenaktion vorgestellt werden, welche näher in

3 Vgl. hierzu die weitgehend auf unveröffentlichten Studien bzw. Gutachten beruhende Darstellung bei Albrecht (2001: 729-730).

Erfahrung bringen sollte, wie es um die Lehre in den Internationalen Beziehungen an deutschen Universitäten bestellt ist. Schließlich sollen zur weiteren Diskussion eine Reihe von Desiderata für die Entwicklung und institutionelle Verankerung der Lehre in der deutschen IB unterbreitet werden. Hier greifen wir unter anderem auch auf die Präsentationen und die Diskussion im Rahmen eines Workshops zur Lehre in den IB zurück, der Anfang März 2001 an der TU Darmstadt stattfand.

2. Zur Lehre in den Internationalen Beziehungen: *learning from abroad*?

Beim Vergleich der Lehrsituation in den deutschen IB insbesondere mit der Lehrsituation im angloamerikanischen Sprachraum geht es keineswegs darum, eine Wertung in dem Sinne vorzunehmen, dass etwa die Lehre »hier« schlechter sei als die Lehre »dort« (oder umgekehrt). Es scheint jedoch im Zuge der angesprochenen institutionellen Veränderungen sowie einer internationalen Angleichung der Qualitätsstandards in der Forschungspraxis kaum umgehbar zu sein, auch in den Lehrformen und -inhalten den entsprechenden Anforderungen Rechnung zu tragen, die mit der Einführung der *expressis verbis* am US-amerikanischen Vorbild angelehnten Bachelor- und Masters-Studiengängen einhergehen. *Wie* dies am besten geschehen könnte und ob hierbei – was zu vermuten wäre – nicht durchaus auch Platz für eigenständige Wege jenseits einer Rundumübernahme (bzw. -ablehnung) von Modellen aus anderen Universitätslandschaften bliebe, stellt jedoch eine weitgehend offene Frage dar. Genau hierzu soll mit vorliegendem Beitrag eine Diskussion eröffnet werden.

Mit dieser Bemerkung ist aber auch schon ein Umstand angesprochen, der bislang als größtes Manko der Lehre in den IB gelten konnte: das Fehlen einer institutionellen Plattform, die einen Austausch über und eine fruchtbare Kooperation im Bereich der Lehre ermöglicht und fördert. Initiativen zur Erprobung bzw. Einführung neuer Lehr- und Lernformen, zur Lehrplanentwicklung und zur internationalen Kooperation in Lehrfragen blieben in der Vergangenheit weitestgehend einzelnen Instituten bzw. einzelnen Professuren überlassen. Diese Situation eines nicht-institutionalisierten Austauschs bzw. einer Koordination hinsichtlich von Lehrfragen im Rahmen des einschlägigen Fachverbandes steht in augenfälligem Kontrast zur Situation etwa im Rahmen der *International Studies Association (ISA)*,⁴ in welcher sich eine eigenständige *Active Learning in International Studies*-Sektion »ALIAS« dem Namen entsprechend vorrangig mit sogenannten »aktiven« Lehrmethoden auseinandersetzt. Hierzu gehören insbesondere die Informationssammlung über sowie die Diskussion und Verbreitung von neuen Lernmethoden sowie dem Einsatz neuer Technologien zu Lehrzwecken. Wie in vielen anderen akademischen Fachvereinigungen in den USA stellt die Sammlung und Verbreitung von Lehrveranstaltungsplänen (*syllabi*) dabei einen wesentlichen Teil der Sektionsarbeit dar.⁵ Für die Bedeutung, welche Lehrfra-

4 Siehe <http://csf.colorado.edu/isa>

5 Die Sammlung und Verbreitung von Lehrveranstaltungsplänen wird dabei in fachspezifischer Form ebenfalls von einigen der anderen ISA-Sektionen durchgeführt.

gen in den US-amerikanischen IB beigemessen wird, spricht dabei nicht nur die signifikante Anzahl von Panels, welche der ALIAS-Sektion auf den ISA-Jahrestagungen zugeteilt werden, sondern vor allem die zentrale Rolle, welche Fragen der Lehre in der neuen, von der ISA herausgegebenen Zeitschrift *International Studies Perspectives* spielen.

In einer eigens eingerichteten Rubrik »*Pedagogy in International Studies*« wird in dieser Zeitschrift darüber diskutiert, mit welchen Lehrformen und Methoden IB-Inhalte an die Studierenden vermittelt werden sollten.⁶ Sieht man sich die ersten Jahrgänge dieser Zeitschrift an, so wird unmittelbar deutlich, wie breit die Palette an innovativen Ansätzen ist. Um nur einige Beispiele zu nennen: Vicki Golich (2000) stellt das ABC des *case teaching* in den IB vor. Diese Methode, die in Nordamerika mittlerweile weit verbreitet ist, basiert teilweise auf Rekonstruktionen realer Ereignisse, teilweise auf imaginären Situationen, anhand derer beispielsweise die unterschiedlichen Grundannahmen theoretischer Ansätze erarbeitet oder die Bedeutung von Verhandlungs- und Entscheidungsprozessen über Krieg und Frieden erarbeitet werden sollen. Matthew Bonham und Jeffrey Seifert (2000) diskutieren neue Möglichkeiten, die sich aus der Integration von Internet-basierten Lernformen in Lehrveranstaltungen ergeben. In einer neu konzipierten Lehrveranstaltung haben studentische Arbeitsgruppen die Aufgabe erhalten, unter Bezugnahme auf bestimmte geographische Regionen und Politikfelder (Konfliktlösung, Außenpolitik, Menschenrechte, Peacekeeping und Entwicklung), Web-Seiten zu erstellen und interaktiv weiter zu entwickeln. Ziel war es dabei, ein »student-centered environment« zu schaffen, das sowohl eingefahrene Denkweisen wie auch traditionelle Lehrer-Schüler-Beziehungen »unterbrechen« sollte. Gretchen Van Dyke, Edward DeClair und Peter Loedel (2000) testeten in einer mehrere Institutionen umfassenden Lehrveranstaltung neue Verbindungen zwischen IB-Theorie und Praxis durch Simulationen. Die komplexen Entscheidungsprozesse innerhalb der Europäischen Union sollten durch die Nachahmung von Verhandlungen zwischen US- und EU-Diplomaten/-innen transparenter werden. Die mehrtägige Simulation wurde in Washington D.C. unter Hinzuziehung amerikanischer und europäischer Diplomaten/-innen durchgeführt, die die Studierenden in ausführlichen »briefings« mit institutionellen Konstellationen und Interessen vertraut machten. Als Lernerfolg verbuchten die Organisato-

6 Diese Diskussion ist in den USA nicht neu. Schon Anfang der 1990er Jahre veröffentlichte der *newsletter* der ISA, die Zeitschrift *International Studies Notes* (die über mehr als 20 Jahre als Vorläufer der *International Studies Perspectives* fungierten) zwei Sonderhefte mit Beiträgen zur Lehre. Neben der Frage, welche Bedeutung die veränderte weltpolitische Lage für die Lehrinhalte der Internationalen Beziehungen hat, wurde auch ausführlich über *case teaching* diskutiert; vgl. die *special issues* »The Teaching of International Relations« mit den Schwerpunkten »Teaching IR After The Cold War: What Do We Teach Now?« sowie »Approaches To Improved Teaching«, *International Studies Notes* 18: 3, u.a. mit den Beiträgen von Ole Holsti (1993), Gary Buckley (1993), Patrick McGowan (1993), Susann Dorman (1993), William Long (1993) und David Skidmore (1993), sowie »Case Teaching in International Relations«, *International Studies Notes* 19: 2, mit den Beiträgen von Karen Mingst (1994), Ole Holsti (1994), John Boehrer (1994), Stephen Wrage (1994), Louis Ortmayer (1994) und Michael Fratantuono (1994).

ren/-innen vor allem, dass den Studierenden die komplexen Prozesse internationaler Politikkoordinierung verständlicher und die Erklärungskraft theoretischer Konzepte und Modelle leichter nachvollziehbar wurde und sie darüber hinaus durch die Simulation eine Reihe praktischer Fertigkeiten erlernten.

Einen völlig anderen Ansatz wählte Cynthia Weber (2001). Durch die Einbeziehung von populären Spielfilmen in die Lehre sollten die Studierenden lernen, die internationale Politik im allgemeinen und IB-Theorien im besonderen kritisch zu hinterfragen. Dabei wurden gängige IB-Theorien mit »passenden« Filmen gepaart – z.B. *Lord of the Flies* und Neorealismus, *Independence Day* und »(Neo-)Idealismus«, *Wag the Dog* und Konstruktivismus oder *Fatal Attraction* und Feminismus – und durch ein Set von Fragen miteinander kontrastiert. Nicht die Erklärungskraft oder Falsifikation einer Theorie stand dabei im Mittelpunkt. Vielmehr ging es im Sinne einer neuen Art »kritische Theorie« zu betreiben darum, die Studierenden für jene Faktoren zu sensibilisieren, die die IB-Theorien als falsch oder richtig *erscheinen* lassen.

Dass es in der Rubrik »Pedagogy in International Studies« aber nicht nur um innovative Lehrveranstaltungs-konzepte unter Rückgriff auf unterschiedliche epistemologische Positionen, sondern auch um eine Diskussion der Rahmenbedingungen von Lehre in den Internationalen Beziehungen geht, zeigt schließlich der Beitrag von Raymond Cohen (2001). Anhand seiner eigenen »multikulturellen« Biographie illustriert er die Bedeutung der Existenz unterschiedlicher, aber gleichwertiger Kulturen. Aufgabe der IB-Lehre sei es nicht nur, IB-Inhalte nach einem bestimmten Kanon zu vermitteln, sondern den Studierenden die Möglichkeiten des inter-kulturellen Austauschs und Lernens zu vermitteln. Cohen (2001) stellt verschiedene Ansätze zur Entwicklung und Förderung eines solchen Austauschs zwischen Mitgliedern verschiedener Kulturen vor und diskutiert die damit einhergehenden Probleme aufgrund eigener Erfahrungen in Israel und an einer US-amerikanischen Elite-Universität.

Umfangreiche Aktivitäten im Bereich der Lehre lassen sich ebenfalls im Rahmen der *American Political Science Association (APSA)*⁷ beobachten, wobei hier besonderer Wert auf die Förderung der Verbindung von Hochschullehre und gesellschaftlich-politischem Engagement gelegt wird. Dies verweist darauf, dass die Lehre nicht als ein auf die Gestaltung von universitären Lehrveranstaltungen beschränktes Gebiet angesehen wird. Ganz im Gegenteil spielt etwa gerade auch der Austausch mit dem Schulbereich – etwa in Form von durch *graduate students* geleiteten Simulationen – eine wichtige Rolle in der Konzeption von Lehrprojekten. Dieser »outreach« in den Schulbereich, dem sich gegenwärtig auch ein von der *British International Studies Association (BISA)* betriebenes Projekt widmet (die »Schools Initiative«), dient dabei natürlich vorrangig der Anwerbung zukünftiger Studierender und der Vermittlung entsprechender Vorkenntnisse, könnte aber durchaus auch andere wünschenswerte Nebeneffekte zeitigen wie etwa die Bereitstellung zusätzlicher Möglichkeiten für Studierende, sich über Tutorien an Schulen frühzeitig in selbständiger Lehre zu üben. In diesem Zusammenhang ist auch darauf zu verweisen, dass sich die *BISA* mittlerweile ernsthaft Gedanken zu machen beginnt, wie über die zuständigen Gremien eine Erhöhung poli-

7 Vgl. www.apsanet.org.

tikwissenschaftlicher und IB-spezifischer Lehranteile in der Schule erreicht werden könnte bzw. die Schüler/-innen durch entsprechende Werbemaßnahmen für das Fach zum Belegen/Abschluss entsprechender »A-Levels« motiviert werden könnten.

Wenn an dieser Stelle auf einen höheren Institutionalisierungsgrad und allgemein eine größere Aufmerksamkeit verwiesen wird, die Lehrfragen im Kontext der IB im angloamerikanischen Sprachraum zukommt, dann soll damit keineswegs behauptet werden, dass sich hierin ein genuin höheres Interesse der Hochschullehrenden an der Lehre widerspiegelt. Vielmehr schlagen sich hier eine Reihe struktureller Gegebenheiten nieder, von denen hier wenigstens drei anzuführen sind:

(1) Der wichtigste, bereits kurz angesprochene Faktor, welcher ein besonderes Bemühen um die Qualität der Lehre im Bereich der angloamerikanischen IB begründet, ist sicherlich in der Notwendigkeit zu sehen, um qualifizierte Studierende zu werben und den zahlenden Studierenden »value for money« zu bieten. Dies macht etwa ein regelmäßiges und systematisches Evaluationsverfahren für die Lehre nahezu unausweichlich, um Studierenden wie auch der Universität entsprechende Anhaltspunkte hinsichtlich der Lehrqualität geben zu können (wenngleich sich selbstverständlich darüber diskutieren lässt, welches Evaluationsverfahren das zur Feststellung von Lehrqualität angemessenste darstellt). Eine ähnliche Funktion haben speziell eingerichtete Zentren, denen in der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen eine herausragende Bedeutung zukommt. In sogenannten »writing centers« werden beispielsweise nicht nur den Studierenden fächerübergreifende Angebote zur Verbesserung ihrer Fähigkeiten unterbreitet, wissenschaftliche Texte zu erstellen, sondern auch den Lehrenden Hilfestellungen gegeben, wie sie ihre Studierenden darin unterstützen können.⁸

(2) Als von ebenfalls kaum zu unterschätzender Bedeutung für die Aufmerksamkeit, welche Lehrfragen im angloamerikanischen Kontext zukommt, kann die Tatsache eingeschätzt werden, dass Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre und der Lehrplanteilentwicklung regelmäßig im Rahmen der *Forschungsförderung* unterstützt werden. Viele Organisationen der Forschungsförderung ermutigen nicht nur zum Einbau einer Lehrkomponente in Forschungsprojekte, sondern schreiben eine solche Komponente in ihren Ausschreibungstexten bisweilen sogar zwingend vor. Darüber hinaus ist es insbesondere in den USA üblich, einen Teil eingeworbener Forschungsmittel nicht etwa dafür einzusetzen, wissenschaftliches Personal zur Unterstützung der Forschungsarbeit einzustellen, sondern hieraus vielmehr Lehrkapazitäten einzukaufen, um sich selbst intensiver um das finanzierte Forschungsprojekt kümmern zu können.

(3) Schließlich begründen die Eigenheiten des US-amerikanischen *Tenure*- und des deutschen Habilitationssystems auf individueller Ebene einen erheblichen Unterschied hinsichtlich des Engagements in der Lehre und der Lehrqualifikation. Der *assistant professor* in den USA hat neben etwaigen Lehrerfahrungen aus der Zeit der Promotion (*pre-doc*) zu Beginn des *Tenure*-Verfahrens üblicherweise wenigstens

8 Vgl. hierzu die entsprechende Internetseite der *Colorado State University* (<http://aw.colostate.edu>), ferner die Seite des *John S. Knight Institute for Writing in the Disciplines* (www.arts.cornell.edu/knight_institute) sowie den Bericht von Georg Eickhoff (2001) über zwei Tagungen zum Thema akademisches Schreiben.

sechs Jahre mit einem vollen Lehrdeputat hinter sich. Im deutschen System hingegen haben Habilitierende, insofern sie nicht auf einer Assistentenstelle, sondern – wie so oft – auf Projektstellen oder stipendiengefördert (oder gar »arbeitslos«) habilitieren, oftmals wenig mehr als eine Handvoll von Lehraufträgen aufzuweisen. Das *Tenure*-Verfahren testet die Leistungen der Kandidaten in Forschung und Lehre, während in Deutschland die *venia legendi* – trotz Probevortrag und z.T. Probelehrveranstaltung – weiterhin vorrangig für eine Forschungsleistung vergeben wird. Und selbst bei entsprechender Lehrerfahrung bleiben die Habilitierenden zur Aneignung didaktischer Fertigkeiten oftmals auf autodidaktische Maßnahmen angewiesen. Eine intensive hochschuldidaktische Betreuung ist an deutschen Universitäten eher eine Seltenheit, vorgeschrieben ist sie im Rahmen von Habilitationsverfahren unseres Wissens nirgends. Mithin gehört es bereits zur Luxusausstattung einer Universität, wenn sie über ein hochschuldidaktisches Zentrum verfügt.

Um es ein weiteres Mal zu betonen: Es geht nicht darum, Formen des Umgangs mit Lehrfragen in bestimmten nationalen IB-Kulturen anderen gegenüber als überlegen auszuzeichnen. Es geht darum, Anstöße für die Diskussion von Lehrfragen im deutschen IB-Kontext zu geben. Ein Vergleich von Lehrpraktiken über Landesgrenzen hinaus ist dabei im strengen Sinne auch überhaupt nicht möglich. Er scheitert bereits an der grundsätzlichen Problematik, dass im Unterschied zur Forschung bislang weitgehend unbekannt blieb, wie und was in der deutschen IB gelehrt wird. In den vergangenen zwei Jahren hat es in diesem Bereich jedoch einige Initiativen gegeben, die hoffnungsvoll stimmen. Wir werden im übernächsten Abschnitt detaillierter darauf eingehen.

3. Zur Situation der Lehre in den IB in Deutschland

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wurde die Vorbereitung des Roundtable auf der DVPW zum Anlass genommen, sich mittels einer Fragebogenaktion einen *ersten Überblick* über die Lehrsituation in der deutschen IB zu verschaffen. Hierzu wurden nach einer Adressrecherche 61 Fragebogen an politikwissenschaftliche Institute bzw. Professuren an deutschen Universitäten und Fachhochschulen verschickt, bei denen die Möglichkeit bestand, dass IB im Lehrangebot vertreten sein könnte. 453 Fragebogen wurden darüber hinaus an Einzelpersonen verschickt.

Mittels der Institutsbogen wollten wir einen allgemeinen Überblick über den Umfang und die Intensität der IB-Lehre an politikwissenschaftlichen Instituten sowie näheren Aufschluss über die angebotenen Lehrformen und thematischen Schwerpunkte erhalten. Gefragt wurde unter anderem auch danach, inwiefern die Ausbildung in den IB curricular geregelt ist. In den Individualbogen lag der Schwerpunkt auf Fragen zu Lehrinhalten und -methoden, eingesetzten Lehrmitteln sowie zum Einsatz neuer Lehr- und Lernformen. Die detaillierte Auswertung der Fragebogen ist über das Internet abrufbar.⁹ An dieser Stelle sollen nur überblicksartig einige der wichtigsten Ergebnisse angerissen werden.

9 Siehe unter www.rz.uni-frankfurt.de/fb03/prof/hellmann/.

3.1. Institutsfragebogen

Von 61 angeschriebenen Instituten (bzw. in bekannten Fällen, an denen nur eine Person am Institut IB lehrt, einzelnen Professuren), antworteten 28, davon, bezogen auf die Lehre im IB-Bereich, 11 »kleine« Institute (1-2 IB-Lehrende), 12 »mittlere« (3-5 Lehrende) und 5 »große« (mehr als 5 Lehrende). In nahezu allen Instituten (26) sind die IB insofern grundständig integriert, als sie einen Teil der allgemeinen Einführungsveranstaltung in die Politikwissenschaft darstellen, deren Besuch in ebenfalls fast allen (25) Instituten für Hauptfachstudierende der Politikwissenschaft obligatorisch ist. Es kann insofern festgehalten werden, dass alle Hauptfachstudierenden der Politikwissenschaft an deutschen Universitäten zumindest einführend mit Fragen der IB konfrontiert werden. Über die Einführung in die Politikwissenschaft hinaus bieten nahezu alle (27) Institute eigenständige Einführungsveranstaltungen in die IB an. Der Besuch dieser Einführung ist jedoch nur an 18 Instituten für alle Hauptfachstudierenden der Politikwissenschaft verpflichtend.

Was die von den *regelmäßig* angebotenen Lehrveranstaltungen abgedeckten Themenbereiche anlangt, so lässt sich eine eindeutige Schwerpunktbildung in den Bereichen »Deutsche Außenpolitik«, »Europäische Integration« sowie »Internationale Regime/Institutionen« feststellen. Dabei erreicht der Bereich »Europäische Integration« die höchste Lehrintensität bezogen auf die Anzahl der Institute, die regelmäßig mehr als eine oder zwei Lehrveranstaltungen pro Semester sowohl im Grund- als auch im Hauptstudium anbieten. Differenziert man das Lehrangebot nach Grund- und Hauptstudium, so zeigt sich, dass – gemessen an der Anzahl der Institute, die regelmäßig Lehrveranstaltungen zum Themenbereich anbieten – im Grundstudium allein das Themenfeld »Internationale Politische Ökonomie/Weltwirtschaft« in der Bedeutung an die angeführten drei Themenbereiche heranreicht. Im Hauptstudium lässt sich hingegen insofern eine Veränderung feststellen, als die relative Bedeutung des Lehrangebots in den Bereichen »Außenpolitik anderer Länder/Vergleichende Analysen« sowie »Theorie und Geschichte der IB« zunimmt, wenngleich das umfangreichste Lehrangebot sowie die höchste Lehrintensität weiterhin im Bereich »Europäische Integration« zu verzeichnen ist. Diese Beobachtungen sind freilich unter den Vorbehalt zu stellen, dass die vorgenommene Einteilung von Themenbereichen zu einem bestimmten Grade arbiträr bleiben muss. Hinsichtlich der vorliegenden Fragebogen würde sich hier insbesondere eine Zusammenlegung der Bereiche »Deutsche Außenpolitik« und »Außenpolitik anderer Länder/Vergleichende Analysen« auf der einen Seite, sowie »Internationale Politik/Weltwirtschaft« und »Entwicklungspolitik« auf der anderen Seite signifikant auswirken. Beide Bereiche hätten dann das mit Abstand größte Lehrangebot zu verzeichnen.

3.2. Individualfragebogen

Die Liste der angeschriebenen Politikwissenschaftlerinnen und Politikwissenschaftler war mit 453 Personen recht umfangreich gewesen. Aufgrund von Recherchen in

einschlägigen Verzeichnissen sowie über das Internet wurden die entsprechenden Personen identifiziert und in den Verteiler mit aufgenommen. Die wesentliche Entscheidungsregel bestand darin, mögliche Kandidaten/-innen im Zweifelsfall eher aufzunehmen als auszuschließen. Vor diesem Hintergrund halten wir den Rücklauf von 84 verwertbaren Individualbogen zwar nicht für hoch, aber zufriedenstellend.

Betrachtet man sich die Rückmeldungen im einzelnen, stechen einige Besonderheiten unmittelbar ins Auge. Dass mehr als die Hälfte aller Lehrenden in IB-Einführungsveranstaltungen oder Einführungsveranstaltungen in die Politikwissenschaft »IB-spezifische Lehrbücher« einsetzt, wird wohl genauso wenig überraschen wie die Tatsache, dass es sich dabei vorrangig um deutschsprachige Lehrbücher handelt. Vergleichsweise erfolgreich scheinen die Lehrbücher von Manfred Knapp und Gert Krell (1996), die spezialisierte Einführung in »Internationale Organisationen« von Volker Rittberger (1994) und das über die Bundeszentrale für Politische Bildung in mehreren Auflagen vertriebene »Handwörterbuch Internationale Politik« von Wichard Woyke (1998) zu sein. Etwas auffälliger ist schon, dass die Spitzenreiter auf einer Liste von »maximal 5 Büchern oder zentralen Aufsätzen bzw. Buchbeiträgen«, die für die »Einführung in die IB« zu den »wichtigsten« gezählt und »regelmäßig« eingesetzt werden, von vergleichsweise wenigen IB-Kollegen/-innen (nur jeder achte) genannt werden. Dies scheint darauf hin zu deuten, dass in der Lehre sehr unterschiedliche Werke eingesetzt werden. Es könnte auch als Beleg für den häufiger vernehmbaren Eindruck gewertet werden, dass gute Lehrbücher, die sich gleichsam aufdrängen, im deutschen Sprachraum nach wie vor Mangelware sind (vgl. u.a. Bartsch 1995). Auffällig ist des Weiteren, dass unter den genannten Spitzenreitern einige amerikanische IB-Klassiker weit oben rangieren. Gleichauf mit dem Lehrbuch von Knapp/Krell (1996) wird das zentrale Werk von Kenneth Waltz (1979) aus den 1970er Jahren am häufigsten (10 mal) genannt. Mit einem gewissen Abstand folgen dann einige deutsche Lehrbücher und ein englischsprachiges Lehrbuch, sowie gleichauf mit dem PVS-Sonderheft zu den IB aus dem Jahr 1990 (Rittberger 1990) ein anderer Klassiker der IB aus den 1970er Jahren (Keohane/Nye 1977). Diese erstaunliche Liste legt die Vermutung nahe, dass Studienanfänger in erster Linie über die großen Debatten der 1970er und 1980er Jahre in die Disziplin sozialisiert werden. Falls dies zuträfe, wäre zu fragen, inwieweit dies aufgrund neuerer Entwicklungen in der Theoriediskussion des Faches angemessen ist und was gegebenenfalls getan werden könnte, um hier über alternative Zugänge nachzudenken.

Simulationen, Planspiele und Exkursionen zählen allem Anschein nach eher zu den exotischen Lehrformen. Sogar das Internet, das in der Umfrage explizit als »neue« Lehr- und Lernform genannt wurde, ist populärer als solche Klassiker einigermaßen unkonventioneller Lehre. Ungefähr 1/3 der IB-Wissenschaftler/-innen, die den Fragebogen ausfüllten, setzen Simulationen, Planspiele oder Exkursionen ein – genauso viele wie angaben, dass sie »neue« Lehr- und Lernformen« wie »z.B. Lehre über Internet o.ä.« einsetzen. Aber nur jede/r zehnte setzt eines oder mehrere der zuerst genannten Instrumente *einigermaßen regelmäßig* ein. Wenn man sich Ergebnisse aus der hochschuldidaktischen Forschung zur Bedeutung solcher Lernhilfen ansieht, wäre dies sicherlich ein wichtiger Bereich für Verbesserungen in der Vermittlung von

IB-Lerninhalten. Wie in anderen Bereichen auch könnten hier insbesondere im Blick auf die Umsetzung solcher Lehrmethoden im Bereich der IB Erfahrungswerte aus den USA hilfreich sein, da hierzu vor allem im Kontext von *newsletters* der APSA und ISA regelmäßig Erfahrungsberichte veröffentlicht werden.¹⁰

»Methoden« und »wissenschaftstheoretische Grundfragen« spielen demgegenüber eine größere Rolle. Ungefähr 3/4 der Antwortenden berücksichtigen solche Aspekte in ihren Lehrveranstaltungen und immerhin noch etwa 2/3 tun dies bereits im Grundstudium. Erst wenn es darum geht, dass Methoden oder wissenschaftstheoretische Grundfragen den »Schwerpunkt eigenständiger Lehrveranstaltungen« bilden, sinkt dieser Anteil auf etwas mehr als 1/4 ab. Diese Angaben scheinen einen früheren Befund zu erhärten, demzufolge die IB als politikwissenschaftliche Teildisziplin in Deutschland in überdurchschnittlich hohem Maße methoden- und wissenschaftstheoriebewusst arbeitet (Falter/Klingemann 1998: 311-312). Interessant wäre hier sicherlich nachzuhaken, (a) welche Methoden bzw. wissenschaftstheoretischen Grundlagen vermittelt werden und (b) inwiefern sich diese möglicherweise von anderen Teildisziplinen unterscheiden.

4. Perspektiven

Initiativen zur Verbesserung der Lehre in den Internationalen Beziehungen haben im Verlauf des letzten Jahres deutlich zugenommen. In diesem abschließenden Teil wollen wir auf einige Aspekte hinweisen und Diskussionsanstöße unterbreiten, wie das Thema Lehre weiter verfolgt werden sollte.

Einige Kolleginnen und Kollegen, die im Rahmen unserer Umfrage den Individualbogen ausfüllten, haben auf die Anonymisierung mit dem Hinweis verzichtet, dass ihnen daran liege, mit anderen Kollegen/-innen in Kontakt zu treten, die ihrerseits mit neuen Lehr- und Lernformen experimentieren. Dies ist einer der deutlichsten Hinweise, dass in der Verstärkung des Austauschs ein großes, bislang weitgehend unbestelltes Feld für zukünftige Aktivitäten von einzelnen wie auch der DVPW-Sektion Internationale Politik insgesamt liegt. Der neue Vorstand der DVPW-Sektion hat daher beschlossen, im Zuge der Überarbeitung der Sektions-Homepage eine Rubrik »Lehre« einzuführen, die unter anderem dem Zweck dienen soll, Lehrende der Internationalen Beziehungen besser zu vernetzen. Bereits in Halle wurden auf Vorschlag von Monika Medick-Krakau alle Kolleginnen und Kollegen eingeladen, Lehrveranstaltungspläne bzw. *links* zu solchen Plänen zur Einstellung auf der Sektions-Homepage¹¹ einzusenden. In den USA sind solche »*syllabi-projects*« gang und gäbe. Die Tatsache, dass mittlerweile fast sämtliche Institute via Internet zugänglich sind und immer mehr IB-Forscherinnen und IB-Forscher ihre Veranstaltungspläne im Internet

10 Vgl. www.apsanet.org/teach/index.cfm.

11 Die Adresse der Sektions-Homepage wird sich in den kommenden Monaten ändern. Der aktuelle Link wird sich allerdings auf der Homepage von Gunther Hellmann (www.rz.uni-frankfurt.de/fb03/prof/hellmann) finden.

veröffentlichen, sollte es erleichtern, durch die systematische Erstellung/Sammlung von *links* die Suche nach einschlägigen Veranstaltungsplänen zu verbessern. Interessenten/-innen sollten entsprechende Materialien an den Vorstand der Sektion schicken. Sie werden dann über die Homepage verfügbar gemacht.

Zusätzliche Multiplikatoreffekte in diese Richtung können durch die großangelegte politikwissenschaftliche Plattform »PolitikON« erwartet werden, an deren Einrichtung gegenwärtig unter Leitung von Wolfgang Leithold (Universität Köln) gearbeitet wird.¹² In diesem Zusammenhang steht zu überlegen, inwieweit eine solche Plattform ebenfalls zur Verbreitung und Diskussion einschlägiger didaktischer Konzepte verwendet werden könnte.

Im Rahmen des Darmstädter Workshops zur Lehre in den IB¹³ wurden unter anderem Überlegungen angestellt, inwieweit es sinnvoll sein könnte, Muster-Einführungsveranstaltungen zu entwickeln. Die Vorstellung unterschiedlicher Konzepte aus Darmstadt, Dresden, Frankfurt/Main und Trier verdeutlichte allerdings, dass die Voraussetzungen häufig nur schwer vergleichbar sind. Dies hängt unter anderem mit der jeweiligen Ausstattung mit IB-Professuren zusammen. In Frankfurt unterrichten beispielsweise derzeit vier Professoren IB verglichen mit je einer IB-Professur an den anderen drei Hochschulorten. Des weiteren erschweren unterschiedliche Studienordnungen die Einführung standardisierter Einführungsveranstaltungen. Die starke Reglementierung in einem hochselektiven MA-Studiengang Internationale Beziehungen in Dresden steht etwa einer Vielzahl unterschiedlicher Lehramts-, Master- und Diplom-Studienordnungen an der Universität Frankfurt gegenüber. Schließlich unterscheiden sich die Adressatenkreise an den einzelnen Universitäten. An der TU Dresden werden beispielsweise neben dem »normalen« politikwissenschaftlichen Studium in einem hoch kompetitiven Auswahlverfahren 30 Studierende pro Jahr ausgewählt, die gezielt auf berufliche Tätigkeiten im internationalen Bereich (z.B. internationale Organisationen, international operierende Unternehmen usw.) vorbereitet werden sollen. Unter den bekanntermaßen schwierigen Rahmenbedingungen einer Massenuniversität können hingegen in Frankfurt bis zu 200 Studierende aus so unterschiedlichen Studiengängen wie Lehramt an Sonderschulen oder Diplom Politikwissenschaft an einer IB-Einführungsveranstaltung teilnehmen.

Diese kurzen Hinweise verdeutlichen bereits, dass das Ziel eines intensivierten Austauschs über Lehre nicht vorrangig darin bestehen kann, Muster-Einführungsveranstaltungen zu entwickeln, die universell anwendbar sind. Vielmehr geht es darum, sich über zentrale Bausteine für eine qualitätsorientierte und unterschiedliche Adressaten/-innen ansprechende Ausbildung im Grund- und Hauptstudium bzw. in unterschiedlichen Studiengängen zu verständigen. Sowohl im Kontext des Hallenser Roundtables wie auch des Darmstädter Workshops wurde wiederholt darauf verwiesen, dass die schwierige Gratwanderung zukünftiger IB-Ausbildung darin bestehen

12 Siehe www.politikon.org. Die Funktion des Koordinators für die IB hat Hanns Maull (Universität Trier) übernommen.

13 Ein ausführlicher Tagungsbericht von Britta Meinke findet sich auf der Homepage der Sektion.

wird, Fehlentwicklungen der Vergangenheit zu korrigieren und den Ansprüchen an eine sowohl wissenschaftliche wie auch berufsqualifizierende Ausbildung gerecht zu werden. Eine Profilbildung einzelner Institute bzw. Hochschulstandorte ist dabei nicht nur aus allgemeinen hochschulpolitischen Überlegungen zwingend, sondern auch aus inhaltlichen Gründen geboten. Die »schlechte Massenausbildung für den Hochschullehrerberuf«, wie ein Teilnehmer des Hallenser Roundtable seine Eindrücke deutscher IB-Ausbildung überspitzt formulierte, müsse korrigiert werden.

Eine an Kernproblemen der Internationalen Beziehungen angebundene, systematischere Methodenausbildung galt dabei in Halle wie auch in Darmstadt als ein zentrales Desideratum. Diese Einschätzung legen auch die Rückmeldungen auf unsere Umfrage nahe. In politikwissenschaftlichen Instituten liegt die Methodenausbildung häufig in den Händen von Fachvertretern der Methodologie. Da diese jedoch ihrerseits eher selten einen Bezug zu den IB haben und nur in Ausnahmefällen Probleme der internationalen Beziehungen im Rahmen einer anwendungsorientierten Methodenausbildung behandeln, fällt es vielen Studierenden schwer, den Transfer von eher abstrakten Methoden auf den Gegenstandsbereich der IB vorzunehmen. Wie die *wissenschaftliche* Ausbildung (in Theorie, Methodologie und *research design*) verbessert werden kann, soll Gegenstand einer künftigen Tagung sein, für die bereits erste Überlegungen zwischen der IB-Sektion und dem Arbeitskreis »Integrationsforschung« angestellt wurden.

Es bleibt allerdings zu beachten, dass nicht alle, die das Fach Politikwissenschaft mit einem Schwerpunkt Internationale Beziehungen studieren, eine Methodenkompetenz ausbilden müssen, wie man diese von einer Hochschullehrerin oder einem Hochschullehrer zu recht erwartet. Immer wichtiger werden demgegenüber Schlüsselqualifikationen (Sprachkenntnisse, PC-Kenntnisse, Präsentationsfähigkeiten im mündlichen wie auch schriftlichen Bereich usw.), auf die in der IB-Ausbildung bislang zu wenig eingegangen wird. Hier gibt es zwar mittlerweile vielversprechende Ansätze an einzelnen Studienorten (u.a. Trier, Münster). Die mangelnde Ressourcenausstattung bzw. Überlastung vieler Institute setzt hier jedoch häufig noch sehr enge Grenzen.

Vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen und der Diskussionen auf der Darmstädter Tagung, die zwar einen Austausch über Lehrinhalte und didaktische Fragen als sinnvoll und wünschenswert, eine Standardisierung von Inhalten oder gar ganzer Studiengänge aber als wenig gewinnbringend erscheinen lassen, sowie angesichts der Bedeutung des Erwerbs von Methodenkompetenz und Schlüsselqualifikationen scheint uns die gegenwärtige Umbruchsituation in der deutschen Hochschullandschaft eine Reihe von Chancen zu eröffnen. Wo allorts über die Einführung neuer Studiengänge nachgedacht wird, ergibt sich die Möglichkeit, hier nicht nur an einzelnen Universitäten, sondern gleichsam stellvertretend für das Fach zu experimentieren. Hierbei ist insbesondere an die Möglichkeit zu denken, im Rahmen der neuen gestuften Studiengänge die Lehrinhalte zum Thema »Internationale Beziehungen« zu diversifizieren und interdisziplinäre Innovationspotentiale zu nutzen. Damit kann nicht zuletzt den in den aktuellen Theoriedebatten zunehmenden Bezügen zu rechts-wissenschaftlichen, soziologischen und wirtschaftswissenschaftlichen Ansätzen und

Fragestellungen auch in der Lehre Rechnung getragen werden. Gegenüber einer Nutzbarmachung ortsspezifisch zu definierender inhaltlicher Innovationspotentiale in der Lehre scheint hingegen die Festlegung eines gemeinsamen »Grundkanons«, eines »core syllabus« des Faches, eher hinderlich zu sein. Gleich, ob man sich dieser Diagnose anschließt oder nicht, steht zu vermuten, dass sich ein derartiger »Grundkanon« in naher Zukunft ehedem im Internet konsolidieren und von dort nachgefragt werden wird (etwa über das PolitikON-Projekt). Zur Konzeption von Lehrabschnitten, die inhaltliche (z.T. interdisziplinäre) Innovation mit didaktischen Überlegungen integral verknüpft, bietet die *Modularisierung* von Studiengängen hervorragende Möglichkeiten. Dabei besteht die Gefahr, dass diese Möglichkeit vertan wird und »Modularisierung« vielerorts nicht zum Angebot von Studien- und Lehreinheiten »aus einem Guß« führt, sondern lediglich dazu, dass hochschulpolitisch modisches Vokabular über bestehende Lehrangebote gestülpt wird. Dies mag mangelnder Erfahrung mit dem Modularisierungskonzept und ortsspezifischen Umsetzungsproblemen geschuldet sein. Dem kann aber letztendlich nur durch Bemühungen zur Entwicklung von Modulen entgegengewirkt werden, die aufgrund einer überzeugenden inhaltlichen und didaktischen Konzeption eine exemplarische Wirkung entfalten.

Obwohl dies sicherlich nicht der geeignete Ort ist, in die allgemeine Diskussion um die Zukunft der Habilitation einzugreifen, so ist spezifisch für die künftige Auseinandersetzung mit Fragen der Lehre in den Internationalen Beziehungen doch einzu fordern, dass nicht nur Lehrangebot, sondern auch Lehrkompetenz als Qualitätsmerkmal Berücksichtigung findet. Gleich, ob die Lehrbefähigung durch eine Habilitation oder mehrjährige Lehrerfahrungen im Rahmen einer Juniorprofessur nachgewiesen wird: auf keinem der beiden Qualifikationspfade wird der Aspekt der *Ausbildung zur Lehre* bislang auch nur annähernd hinreichend berücksichtigt. Die Bereitstellung ausreichender Ressourcen sowie gegebenenfalls die Verpflichtung zum Erwerb didaktischer Kompetenzen erscheint hier als augenfälliges Desiderat. Hier wäre zu überlegen, ob von Seiten der Disziplin nicht auch ergänzend ein fachspezifisches Angebot bereitgestellt werden könnte (warum nicht eine regelmäßige »Summer School zur Lehre in den Internationalen Beziehungen«?).

Wir betonen nochmals, dass es nicht unser Ziel ist, schlüsselfertige Antworten auf Probleme der Lehre in den Internationalen Beziehungen zu liefern. Vielmehr ging es darum, einschlägige Problemstellungen erst einmal anzureißen, um damit eine breitere Diskussion zur Lehre im Fach in Gang zu bringen. Eines solchen Diskussionsprozesses, aber auch weiterer Untersuchungen zum Thema bedarf es unserer Ansicht, soll sich die Lehre jenseits honoriger Bemühungen Einzelner von einem Nicht-Thema zu einem Aushängeschild der Internationalen Beziehungen in einer veränderten Hochschullandschaft wandeln. Dabei sollten auch einige »heilige Kühe« wie etwa die Einführung eines *Numerus Clausus* oder anderer Auswahlmechanismen nicht von vorneherein ausgespart werden. Gute Lehre hängt nicht nur von der Kompetenz und Bereitschaft der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer ab, sondern auch von strukturellen Rahmenbedingungen an den Universitäten. Mit 150 Studierenden aus völlig unterschiedlichen Studiengängen lassen sich gute Proseminare schwerlich machen. Die »schlechte Massenausbildung zum Hochschullehrerberuf« ist auch den un-

zumutbaren Rahmenbedingungen deutscher Massenuiversitäten geschuldet und angesichts fehlender positiver Anreize häufig das beste, was auch wohlmeinende Professorinnen und Professoren zu leisten imstande sind. Der mittlerweile immer häufiger zu hörende Verweis von politischer Seite auf die Spitzenuniversitäten in den USA würde daher in diesem Kontext auch bedeuten, die *Lehrbelastung* zu reduzieren. Amerikanische Professoren schütteln nur den Kopf, wenn sie hören, dass vier Lehrveranstaltungen pro Semester zum normalen Deputat in Deutschland gehören. Wenn sich darunter dann auch noch eine Massen-Einführungsveranstaltung findet (die angesichts fehlender Mittel natürlich ohne ausreichende tutorielle Unterstützung durchgeführt wird), mutet es vielen fast schon wie ein Wunder an, dass deutsche Absolventen/-innen international immer noch mithalten können. Sicherlich ist es weder machbar noch wünschenswert, sich hinsichtlich des Umfangs des Lehrdeputats, der Veranstaltungsgrößen oder aber in bezug auf tutorielle Unterstützung der Lehrenden an den Standards US-amerikanischer Spitzenuniversitäten zu orientieren, wie man sich auch im Hinblick auf andere Maßnahmen im Zusammenhang mit gegenwärtigen Reformen davor hüten sollte, das amerikanische Modell in den Himmel zu loben. Wenn aber eine Verbesserung der Lehre in den IB erreicht werden soll, dann bedarf es nicht nur der gemeinsamen Anstrengungen der Lehrenden, sondern auch der Schaffung von Strukturen, die gute Lehre möglich machen.

Es wäre wünschenswert, hier im Zuge der weiteren Diskussion auch möglichst rasch über konkrete Maßnahmen nachzudenken. Ein wichtiger Schritt bestünde unserer Meinung nach darin, für Habilitanden/-innen bzw. Juniorprofessoren/-innen eine didaktische Ausbildung vorzuschreiben, wie sie etwa in Großbritannien jedem »Lecturer« abverlangt wird. Voraussetzungsvoller, da mit einer Änderung der Landes-Hochschulgesetze und der Förderungsrichtlinien der großen Organisationen der Forschungsförderung verbunden, ist die Schaffung der Möglichkeit, Teile eingeworbener Forschungsgelder zur Reduzierung von Lehrdeputaten zu verwenden. Dies darf freilich nicht zu einem vollkommenen »Freikaufen« von der Lehre führen. Es darf auch nicht dazu genutzt werden, lediglich Lehraufträge zu vergeben (die in Deutschland, wenn überhaupt, äußerst schlecht dotiert sind). Vielmehr müssten solche Mittel dazu verwandt werden, Nachwuchswissenschaftlern/-innen die Möglichkeit zu eröffnen, sich auf entsprechenden Stellen auch jenseits der zahlenmäßig auch weiterhin erwartbar dünn gestreuten Juniorprofessuren bzw. Assistentenstellen in der Lehre zu qualifizieren.¹⁴

Schließlich sollte das Fach den Blick nicht nur auf die Lehre, sondern auch auf die damit versorgte Klientel richten. Eine gute Ausbildung kann gute Absolventen/-innen hervorbringen, sie benötigt dazu aber auch Studierende mit dem entsprechenden Potential. Hierzu muss die Sichtbarkeit des Faches schon im Schulbereich erhöht werden. Wir können hier nur vermuten, dass eine Bestandsaufnahme von Lehrantei-

14 Was spricht eigentlich gegen eine BAT IIA-Stelle für zwei Jahre mit sechsstündigem Semesterdeputat und Freiheit für die eigene Forschung im Rahmen eines Forschungsantrages im Gegenzug für eine – auf diesen Umfang begrenzte – vierstündige Deputatsreduktion für die/den beantragende/-n Hochschullehrer/-in?

len im Themenbereich internationale Beziehungen am Unterricht an den Oberstufen deutscher Gymnasien ein ziemlich enttäuschendes Ergebnis hervorbringen würde. Jeglicher Veränderung und Verbesserung steht eine ungenügende Personal- und Ressourcenausstattung im Wege. Wir können und wollen dies nicht leugnen. Wir sind jedoch der Überzeugung, dass sich auch im Kontext eines chronisch unterfinanzierten Universitätssystems Wege zu einer qualitativen Weiterentwicklung von Lehre und Lehrqualifikation finden lassen. Zu einer Diskussion hierüber im Fach Internationale Beziehungen hoffen wird mit diesem Beitrag einen Anstoß geben zu können.

Literatur

- Albrecht, Ulrich* 2001: Der Neubeginn deutscher Friedensforschung, in: Blätter für deutsche und internationale Politik 46: 6, 728-736.
- Bartsch, Sebastian* 1995: Darf es auch »auf deutsch« sein? Neue Einführungen in die internationale Politik, in: Zeitschrift für Internationale Beziehungen 2: 1, 185-211.
- Boehrer, John* 1994: On Teaching a Case, in: International Studies Notes 19: 2, 14-21.
- Bonham, Matthew G./Seifert, Jeffrey W.* 2000: The Disruptive and Transformative Potential of Hypertext in the Classroom: Implications for Active Learning, in: International Studies Perspectives 1: 1, 57-73.
- Buckley, Gary J.* 1993: Rethinking the Teaching of Security Policy in a Post-Cold War Environment, in: International Studies Notes 18: 3, 5-8.
- Cohen, Raymond* 2001: Living and Teaching Across Cultures, in: International Studies Perspectives 2: 2, 151-160.
- Dorman, Susann Fox* 1993: Teaching Portfolios: Moving from *Ought* to *Is* in Academia, in: International Studies Notes 18: 3, 30-36 .
- Eickhoff, Georg* 2001: Abschied vom Proseminar, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 12. September 2001, N5.
- Falter, Jürgen/Klingemann, Hans-Dieter* 1998: Die deutsche Politikwissenschaft im Urteil der Fachvertreter, in: Greven, Michael Th. (Hrsg.): Demokratie – Eine Kultur des Westens? 20. Wissenschaftlicher Kongreß der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft, Opladen, 305-341.
- Fratantuono, Michael J.* 1994: Evaluating the Case Method, in: International Studies Notes 19: 2, 34-44.
- Golich, Vicki L.* 2000: The ABCs of Case Teaching, in: International Studies Perspectives 1: 1, 11-29.
- Holsti, Ole R.* 1993: Teaching International Relations in the Post Cold War Era, in: International Studies Notes 18: 3, 1-5.
- Holsti, Ole R.* 1994: Case Teaching: Transforming Foreign Policy Courses with Cases, in: International Studies Notes 19: 2, 7-14.
- Knapp, Manfred/Krell, Gert* (Hrsg.) 1996: Einführung in die internationale Politik, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, München.
- Keohane, Robert O./Nye, Joseph S.* 1977: Power and Interdependence. World Politics in Transition, Boston, Mass.
- Long, William J.* 1993: The Pew Initiative: Case Teaching in International Affairs, in: International Studies Notes 18: 3, 36-41.
- McGowan, Patrick J.* 1993: Teaching IR After World War IV, in: International Studies Notes 18: 3, 21-30.

- Mingst, Karen* 1994: Cases and the Interactive Classroom, in: *International Studies Notes* 19: 2, 1-7.
- Ortmayer, Louis L.* 1994: Decisions and Dilemmas: Writing Case Studies in International Affairs, in: *International Studies Notes* 19: 2, 28-34.
- Rittberger, Volker* (Hrsg.) 1990: *Theorien der Internationalen Beziehungen. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven* (PVS-Sonderheft 21), Opladen.
- Rittberger, Volker* 1994: *Internationale Organisationen. Politik und Geschichte: europäische und weltweite zwischenstaatliche Zusammenschlüsse*, Opladen.
- Skidmore, David* 1993: Group Projects and Teaching International Relations, in: *International Studies Notes* 18: 3, 49-53.
- Van Dyke, Gretchen J. / DeClair, Edward G. / Loedel, Peter H.* 2000: Stimulating Simulations: Making the European Union a Classroom Reality, in: *International Studies Perspectives* 1: 2, 145-159.
- Waltz, Kenneth N.* 1979: *Theory of International Politics*, Reading, Mass.
- Weber, Cynthia* 2001: The Highs and Lows of Teaching IR Theory: Using Popular Films for Theoretical Critique, in: *International Studies Perspectives* 2: 3, 281-287.
- Woyke, Wichard* 1998: *Handwörterbuch Internationale Politik*, Bonn.
- Wrage, Stephen D.* 1994: Best Case Analysis: What Makes a Good Case and Where to Find the One You Need, in: *International Studies Notes* 19: 2, 21-28.