

Wissenschaftliche Beiträge

Lernen in realen Kontexten und im disziplinären Dialog

Didaktische Überlegungen zur Lehre des Internationalen Rechts

Patricia Wiater*

Zusammenfassung: Der Beitrag widmet sich der Frage, inwieweit der Lehre des Internationalen Rechts aufgrund seines „politischen Charakters“ eine Sonderrolle bei der Ausarbeitung einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik zukommt. Anhand eines konkreten Lehrbeispiels, eines Seminars mit anschließender Exkursionsreise nach Mazedonien, werden Thesen erarbeitet, die der Weiterentwicklung einer Fachdidaktik dienen sollen. Im Fokus steht hierbei die Erkenntnis, dass Gegenstand und Charakteristika des Internationalen Rechts es erfordern, Elemente des situierten und sozialen Lernens, der Disziplinenoffenheit sowie des Disziplindialogs als methodische Bestandteile in die Lehre zu integrieren. Studierende sind verstärkt mit der Realität internationaler Rechtsregeln zu konfrontieren, mit dem Ziel, sie für die Eigenheiten des Rechtsgegenstands zu sensibilisieren und ihnen die Komplexität der Einflussfaktoren auf die Prozesse der Rechtsentstehung, Rechtsdurchsetzung und Rechtsentwicklung real erfahrbar zu machen.

A. Aufrufe zur „guten Lehre“ des Rechts: alt und neu

Schon 1951 weist der deutsch-britische Völkerrechtswissenschaftler *Georg Schwarzenberger* darauf hin, dass das „soziologische Fundament“ des Völkerrechts hinreichend in dessen Lehre zu berücksichtigen sei, um zu vermeiden, dass Studierende das Völkerrechtssystem als realitätsfern und inhaltsleer erleben.¹ In eine ähnliche Richtung gehen zentrale Empfehlungen, die der Wissenschaftsrat im Jahr 2012 an die Rechtswissenschaft in Deutschland richtet: Die Rechtswissenschaft und ihre Lehre in Deutschland hätten sich verstärkt mit den realen Kontextbedingungen des Rechts zu beschäftigen, womit zugleich auch eine notwendige Öffnung gegenüber Grundlagenfächern und Nachbardisziplinen (Stichwort „Interdisziplinarität“) verbunden sei.² Dieser Aufruf, der den deutschen Diskurs um die „gute Lehre“ der Rechtswis-

* Die Verfasserin ist Regierungsrätin am Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst und Habilitandin an der Juristischen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München. Der Beitrag gibt ausschließlich die persönliche Auffassung der Verfasserin wieder.

1 Völkerrecht sei, wie faktische Begebenheiten – etwa das Abstimmungsverhalten der ständigen Mitglieder des Sicherheitsrats – demonstrierten, „law of power“; ein Umstand, der in der Lehre zu berücksichtigen sei, so *Schwarzenberger*, in: *The International Law Quarterly*, Vol. 4, No. 3 (Jul., 1951), S. 299 (300): „Only against the background of international society can questions such as consent as the basis of international arbitration, duress against States not forming a ground for the invalidity of an international treaty, or the veto of the permanent members in the Security Council fall naturally in their place. Without it, international law must appear to the student as a lifeless and quaint phenomenon.“

2 *Wissenschaftsrat*, S. 60.

senschaft in der jüngsten Vergangenheit erheblich beflügelt hat,³ ist dem Völkerrecht, darauf weist der vor über 60 Jahren formulierte Appell von *Schwarzenberger* hin, offenbar altvertraut.

Zugleich deutet *Schwarzenbergers* Aufforderung, das Völkerrecht in seinem realpolitischen Kontext, als „law of power“, zu lehren, auf eine Besonderheit des Rechtsgebiets hin. Ob und inwieweit der Lehre des Internationalen Rechts eine Sonderrolle bei der Ausarbeitung einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik zukommt, ist Gegenstand der nachfolgenden Überlegungen. Anhand eines konkreten Lehrbeispiels, eines Seminars mit anschließender Exkursionsreise nach Mazedonien, werden Thesen erarbeitet, die der Weiterentwicklung einer Didaktik für die Lehre des Internationalen Rechts dienen sollen. Der Begriff des „Internationalen Rechts“ sei als Ausdruck für das Völkerrecht sowie jene Bereiche des Europarechts, die von Intergouvernementalität geprägt sind, verstanden.⁴

B. Mazedonien realpolitisch: Ein fachdidaktisches Konzept im Praxistest

I. Der Praxistext: Seminar und Exkursion

Studierende der Rechtswissenschaften waren gemeinsam mit Studierenden eines sozialwissenschaftlichen Masterstudiengangs für Friedens- und Konfliktforschung aufgefordert, sich in einem *ersten Schritt* im Rahmen eines Seminars *theoretisches Hintergrundwissen* zu den Herausforderungen zu erarbeiten, mit denen Mazedonien im Betrachtungszeitraum (1991 bis heute) konfrontiert war bzw. ist. Die rechtswissenschaftlichen Fragestellungen und Seminarthemen konzentrierten sich dabei zunächst auf eine „formaljuristische Perspektive“: Hierzu zählten die völkerrechtlichen Kriterien für eine Staatsgründung im Allgemeinen und der Mazedoniens 1991 im Speziellen, die Beteiligung der Europäischen Union an der Beendigung der Konfliktsituation in Mazedonien im Jahr 2001 nach den Regeln der Gemeinsamen Außen- und Sicherheitspolitik (GASP), die juristische Einordnung des Minderheitenschutzes in Mazedonien in bestehende internationale Mechanismen des Menschenrechtsschutzes und schließlich die unionsrechtlichen Voraussetzungen für den EU-Beitritt des Landes.

Aufgabe der juristischen Seminarteilnehmer war es, in allgemeinverständlicher Weise die jeweiligen juristischen Problemlagen und Lösungsansätze nach Maßgabe des geltenden Völker- und Europarechts zu erarbeiten, der Seminargruppe zu erklären und zur Diskussion zu stellen. Die juristische Sichtweise wurde dadurch ergänzt, dass jeder Themenkomplex von „gemischten Teams“, d.h. zugleich auch von Studierenden der Friedens- und Konfliktforschung, bearbeitet wurde. Diese waren aufgefordert, theoretische Grundannahmen und daraus abgeleitete Friedensstrategien ihres

3 Im Juli 2013 hat beispielsweise die JZ das Papier des Wissenschaftsrats zum zentralen Thema gemacht und *Stefan Grundmann, Thomas Gutmann, Christian Hillgruber, Stephan Lorenz, Stephan Rixen* und *Michael Stolleis* um Stellungnahmen gebeten.

4 Zur Begründung vgl. die Ausführungen unter C.II.1.a.

Fachs, insbesondere den Fokus auf „Frieden als zivilisatorischen Prozess“, am konkreten Länderbeispiel zu erklären und zu diskutieren.

Eine Seminarreise nach Mazedonien eröffnete den Studierenden in einem *zweiten Schritt* die Gelegenheit, eine *anwendungsorientierte Perspektive* auf ihre Seminarthemen einzunehmen. Speziell für die juristischen Studierenden bedeutete dies die Auseinandersetzung mit der „Rechtswirklichkeit“ im Land.

II. Warum Mazedonien?

Sich im Rahmen eines Universitätsseminars mit Mazedonien⁵ auseinanderzusetzen, drängt sich nicht auf den ersten Blick auf – hat der kleine Balkanstaat doch keine vergleichbare internationale Aufmerksamkeit erlangt wie etwa der Kosovo aufgrund der Kriegsverbrechen der 1990er Jahre. Die Beschäftigung mit Mazedonien in der Zeitspanne von 1991 bis heute erweist sich nichtsdestotrotz in vielerlei Hinsicht als lehrreich und „lehrgeeignet“:⁶ Mazedonien nimmt beim Zerfall Jugoslawiens insofern eine Sonderrolle ein, als die Staatsgründung 1991 friedlich und ohne Blutvergießen verläuft. Erst zehn Jahre später, im Jahr 2001, kommt es zum Ausbruch einer gewaltsamen Auseinandersetzung zwischen einer albanischen Untergrundorganisation und mazedonischen Staatskräften. In deren Verlauf formuliert die militante albanische UÇK neben separatistischen Absichten einen Forderungskatalog zur Stärkung der Rechte der albanischen Minderheit im Land, den sie gewaltsam durchzusetzen bereit ist.

Der Ausbruch einer bewaffneten Auseinandersetzung konnte trotz der Präsenz internationaler Akteure im Land nicht verhindert werden, wohl jedoch der eines Bürgerkriegs: Infolge des Einwirkens internationaler Akteure (USA, EU, OSZE), das in den Abschluss eines rechtsunverbindlichen Friedensvertrags, des „Rahmenabkommens von Ohrid“, und in die Entwaffnung der albanischen Milizen durch die NATO mündete, beschränkte sich die bewaffnete Auseinandersetzung auf eine vergleichsweise begrenzte Anzahl an Opfern und einen relativ kurzen Zeitraum.

Der rechtlich-politische Einfluss internationaler Akteure ist seit 2001 im Land spürbar geblieben. Infolge der Pflicht zur Umsetzung des Rahmenabkommens von Ohrid mussten zentrale Änderungen im nationalen Rechtssystem vollzogen werden: Die verfassungsmäßige Verankerung des Rechts auf Schulbildung in der Minderheitensprache oder die Quotenregelung zur Repräsentation der Minderheitenbevölkerung in der öffentlichen Verwaltung seien nur beispielhaft genannt. Minderheitenschutz durch positive Diskriminierung, „affirmative action“, ist eine Folge des Ohrider Abkommens. Von aktueller (gesellschafts-)politischer und rechtlicher Brisanz ist darüber hinaus die Integration des Landes in die internationale Gemeinschaft und ihre Organisationen. Seit 2005 hat Mazedonien den Status eines „EU-Bewerberlandes“,

⁵ In Internationalen Organisationen wird als Staatsname die Bezeichnung „ehemalige Jugoslawische Republik Mazedonien“ („Former Yugoslavian Republic of Macedonia – FYROM“) verwendet.

⁶ Überblicksartig zu den Entwicklungen Mazedoniens im Betrachtungszeitraum *Czymmek/Viciska*, in: KAS Auslandsinformationen 11/2011, S. 75 ff.

seit 2009 wiederholt die EU-Kommission in ihren jährlichen Fortschrittsberichten – bislang folgenlos – die Empfehlung, Beitrittsverhandlungen mit Mazedonien aufzunehmen.⁷

Die relativ kurze Zeitspanne der Betrachtung, 1991 bis heute, wirft eine Vielzahl unterschiedlicher Fragestellungen auf, die in Seminar und Exkursion behandelt wurden. Die Wahl der Besuchsorte und Gesprächspartner vor Ort griff dabei theoretische Erkenntnisse auf, die im Dialog der Disziplinen Jura und Politikwissenschaft im Seminar gesammelt wurden. Das Exkursionsprogramm sollte insbesondere der Akteursvielfalt, die aus sozialwissenschaftlicher Sicht als relevant für eine nachhaltige Konfliktbearbeitung identifiziert wird, gerecht werden: Diskussionen mit nationalen und internationalen *staatlichen Akteuren* – Vertretern der Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (OSZE), der EU-Delegation, der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ), der deutschen Botschaft und mazedonischen Mitarbeitern des „Sekretariats für die Umsetzung des Rahmenabkommens von Ohrid“ – wurden um Diskussionen mit *überregional agierenden zivilgesellschaftlichen Akteuren*, nationalen und internationalen Nichtregierungsorganisationen (NGOs), ergänzt. Gesprächsrunden mit Professoren und Studierenden der Universität Skopje und Lehrerinnen und Lehrern einer ethnisch gemischten Schule eröffneten Einblicke in die Sichtweisen *lokaler Akteure*.

C. Das fachdidaktische Konzept: Reflexionen zur Lehre des Internationalen Rechts

I. Ausgangslage für die Thesenbildung

Die Konzeption von Seminar und Exkursionsreise stützte sich auf drei zentrale Thesen zur Lehre des Internationalen Rechts. Diese Thesen sollen im Folgenden als Anhalts- und Diskussionspunkte für eine Weiterentwicklung der fachdidaktischen Debatte um die „gute Lehre“ des Internationalen Rechts dienen. Die Thesen wurden dabei vor dem Hintergrund der spezifischen Ausgangslage formuliert, mit der sich die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik konfrontiert sieht: Die Spannbreite dessen, was Studierende der Rechtswissenschaften in ihrer Ausbildung als „Recht“ kennenlernen, ist groß. Sie reicht allein im Examenspflichtstoff von so unterschiedlichen Regelungsgegenständen wie dem Bürgerschaftsvertrag bis hin zur (mit politischer Implikation aufgeladenen) mitgliedstaatlichen Stimmverteilung bei Gesetzgebungsprozessen auf EU-Ebene. Der insoweit höchst komplexe Gegenstand von *Recht* ist nicht gleichzusetzen mit der *Rechtswissenschaft* – und, um die Ausgangssituation für die Herausbildung einer Fachdidaktik weiter zu verkomplizieren, die Rechtswissenschaft ist nicht automatisch gleichzusetzen mit *universitärer (Aus-)Bildung*.⁸

Das empirische Phänomen einer Vielzahl geschriebener und ungeschriebener Norm- und Wertesysteme, Ausdruck des Rechts einer Gesellschaft, findet in spezifischer

7 Vgl. hierzu den aktuellen Fortschrittsbericht der EU-Kommission vom Oktober 2013, zum Namensstreit mit Griechenland: S. 15, http://ec.europa.eu/enlargement/pdf/key_documents/2013/package/mk_report_2013.pdf (12.01.2015).

8 Zu dieser Differenzierung *Ernst*, in: Engel/Schön (Hrsg.), S. 3 (3 ff., 7).

Weise in die rechtswissenschaftliche Auseinandersetzung Einzug: Die maßgeblich der Dogmatik verpflichtete Rechtswissenschaft widmet sich in einem traditionellen Wissenschaftsverständnis der Systematisierung des in Gesetzesform positivierten Rechts. Die Rechtspraxis von Gerichten und Verwaltungen wird in diesen Systematisierungsprozess integriert. Der daraus entstehende Rechtsstoff bedarf seinerseits erst einer ordnenden Sammlung, Analyse und Präsentation, um Lehrgegenstand der juristischen Ausbildung zu werden.⁹ Die notwendige Selektivität bei der Auswahl des zu lehrenden Rechtsstoffs zeigt, dass die Ausgestaltung der juristischen Ausbildung Ergebnis eines – insoweit von der Rechtswissenschaft eigenständigen – Entscheidungsprozesses ist.

Ungeachtet der Eigenständigkeit von Begrifflichkeiten und der dahinter stehenden Phänomene (Recht, Rechtspraxis, Rechtswissenschaft und rechtswissenschaftliche Ausbildung) sind die Interdependenzen, die sie prägen, doch grundlegend: In ihrer vornehmlichen Ausrichtung an geschriebenen Normen orientiert sich der rechtswissenschaftliche Diskurs an *der* dominanten Erscheinungsform des Rechts. Die Rechtswissenschaft ihrerseits prägt die Entstehung und Weiterentwicklung von Recht und gerichtlichen Entscheidungen. Sie dient insbesondere im kontinentaleuropäischen Modell der Juristenausbildung zugleich als die zentrale Referenz, um Studierende in das „juristische Denken“ einzuführen.¹⁰ Dieses Spannungsfeld aus Eigenheit und gegenseitiger Abhängigkeit wird in den nachfolgend formulierten Thesen aufgegriffen, indem zwischen Rechtsgegenstand, rechtswissenschaftlichen Selbstreflexionen und methodischen Schlussfolgerungen für die Lehre des Internationalen Rechts unterschieden wird. Um einen Beitrag zur Fortentwicklung der Fachdidaktik zu leisten, werden die methodischen Vorschläge in einen breiteren lerntheoretischen Kontext eingebettet.

II. Drei Thesen zur Lehre des Internationalen Rechts

1. Besondere Anforderungen an die Lehre des Internationalen Rechts

1. *These:* Gegenstand und Charakteristika des Internationalen Rechts erfordern, dass Elemente des situierten¹¹ und sozialen Lernens, der Disziplinoffenheit sowie des Disziplindialogs wesentliche methodische Bestandteile der Lehre sind. Ist der Gegenstand des zu lehrenden Rechts in besonderem Maße von sozialen Kontextbedingungen abhängig, politisch ausgehandelt und insofern dynamisch, so sind Lernmöglichkeiten zu schaffen, die dieser Eigenheit des Lerngegenstands gerecht werden. Die Charakteristika des zu lehrenden Rechts bedingen die didaktische Vorgehensweise des Lehrenden.

9 Hierzu *Ernst*, in: Engel/Schön (Hrsg.), S. 3 (3 ff., 7).

10 *Ernst* spricht von einer „innigen Verknüpfung“ von Juristenausbildung und kontinentaleuropäischer Rechtswissenschaft. Die große Bedeutung, die der systematischen Rechtswissenschaft in Kontinentaleuropa zukomme (Begriffs- und Systembildung), erkläre sich aus ihrer Funktion der akademisch organisierten Weitergabe juristischer Fachbefähigung, so *Ernst*, in: Engel/Schön (Hrsg.), S. 3 (4 ff., 12).

11 Hierunter sei nachhaltiges Lernen in und aus realen Alltags-, Berufs- und Lebenssituationen verstanden.

a) Zur Bedeutung des „Realen“ für das Internationale Recht und seine Wissenschaft

Ein Kennzeichen, um das sich die Grundannahme der ersten These dreht, ist die zentrale Bedeutung, die dem Staatenwillen, der Staatensouveränität und dem Staatenkonsens bei der Rechtsentstehung und -durchsetzung zukommt. Die Zentralität des Staates bei der Ausgestaltung des internationalen Beziehungsgeflechts gilt dabei ungeachtet des Bedeutungszuwachses fort, den sonstige Subjekte – Internationale Organisationen, der Einzelne, die Weltgesellschaft oder NGOs – bei der Fortentwicklung und Implementierung Internationalen Rechts gegenwärtig erleben: Indem es nach wie vor an einer obligatorischen Weltgerichtsbarkeit fehlt, die die Gesamtheit internationaler Pflichten justiziabel macht, und indem die Implementierung internationaler Rechtspositionen zumindest in weitem Umfang nach wie vor dezentral, auf nationaler Ebene erfolgt, hat auch das Internationale Recht des 21. Jahrhunderts in Abgrenzung zu einem Subordinations- oder Zwangsrecht weitreichend den Charakter eines Koordinationsrechts.¹²

Mit Blick auf die Vetomacht des einzelnen Staates nimmt das supranational geprägte Unionsrecht eine Sonderrolle ein. Zumindest in den Politik- und Rechtsbereichen, in denen Entscheidungen innerhalb einer Internationalen Organisation nach Mehrheitsprinzip gefällt werden, ist die Entscheidungshoheit des Einzelstaats bei der Entstehung sekundärer Rechtsregeln eingeschränkt. Der Kooperationsaspekt des gegenwärtigen Internationalen Rechts steht hierbei im Vordergrund.¹³ Die „Emanzipation“¹⁴ und Abgrenzung des Europarechts von völkerrechtlichen Strukturprinzipien ist die Folge: Die Mitgliedstaaten der EU sind in ihrer Freiheit, über den Rang der Unionsrechtsnorm in ihrer nationalen Rechtsordnung zu entscheiden, eingeschränkt. Der abgesehen von verfassungsrechtlichen Restvorbehalten geltende Anwendungsvorrang des primären und sekundären Unionsrechts vor nationalem Recht jeglichen Rangs entspricht dem Erfordernis, einheitliche Geltung und Anwendung des Unionsrechts zu gewährleisten.¹⁵ Supranationales internationales Recht bedarf insoweit mit Blick auf die Zentralität des einzelstaatlichen Willens im Vergleich zum intergouvernemental geprägten Völkerrecht einer differenzierten Betrachtung.¹⁶

Die Doppelrolle des Staates im intergouvernemental geprägten Recht – zugleich Erschaffer und Unterwerfener internationaler Rechtsregeln – lenkt das Augenmerk auf Aspekte der „Macht“ und des „politischen Willens“ als Einflussfaktoren auf das

12 Graf Vitzthum, Völkerrecht, Rn. 55 ff.

13 Hierzu Wolfrum, in: Max Planck Encyclopedia of Public International Law, Rn. 2. Wolfrum ergänzt die „Regulierungstechnik“ des „Law of Co-ordination“ um die des „Law of Co-operation“. Dieses Prinzip werde insbesondere im Wirken internationaler Organisationen sichtbar, in denen sich Staaten im Geist der Solidarität zusammenfinden. Der Koordinationsaspekt stelle hingegen darauf ab, dass Staaten gemeinsame Wertesysteme sowie die Existenz übergeordneter Autoritätsstrukturen leugneten. Im gegenwärtigen Internationalen Recht ist von einem Nebeneinander dieser Phänomene auszugehen. Vgl. Rn. 39 ff.

14 von Bogdandy/Smrkolj, in: Max Planck Encyclopedia of Public International Law, Rn. 2.

15 EuGH, Urt. v. 15.7.1964 – Rs. 6/64 – Costa/ENEL, Slg. 1964, 1259; BVerfGE 123, 267 – Lissabon; Streinz, Europarecht, S. 73 ff.

16 Dies gilt auch für didaktische Schlussfolgerungen, die aus den Charakteristika des zu lehrenden Rechts zu ziehen sind.

Recht. Es sind vor allem die staatlichen Verletzungen internationaler Rechtspflichten, die im Geflecht bisweilen undurchsichtiger internationaler Beziehungen entweder sanktionslos bleiben oder aber von einzelnen Staaten oder der Staatengemeinschaft verfolgt werden, die als reale Begebenheiten Anlass zu politischen und wissenschaftlichen Kontroversen geben. Das Internationale Recht ist in diesem Sinne besonders dynamisch, evolutiv und offen: Aus Rechtsverletzungen – die als solche mangels verbindlicher judikativer Verfahren oftmals nicht einmal festgestellt werden – entwickeln sich neuartige, an soziale und realpolitische Bedürfnisse angepasste Rechtsfiguren. Als Beispiel sei das gewandelte Verständnis staatlicher Souveränität als Ausdruck einer „responsibility to protect“, einer Schutzverantwortung des Staates gegenüber der eigenen Bevölkerung, zu nennen; eine Rechtsfigur, die sich auch aus der problematischen rechtlichen Bewertung humanitärer Interventionen im Falle gravierender Menschenrechtsverletzungen im Staatsinnern entwickelt hat.¹⁷ An der wissenschaftlichen Debatte beteiligte Disziplinen sind dabei neben der Völkerrechtswissenschaft insbesondere die Internationalen Beziehungen bzw. die Internationale Politik als Teilbereich der Politikwissenschaft, dem die Friedens- und Konfliktforschung zugeordnet werden kann.¹⁸

Im Fokus der Kontroversen stehen oftmals nicht weniger als existenzielle Fragen der Bindungswirkung und des Geltungsgrundes des Völkerrechts: Ungeachtet einer mit wiederkehrenden Rechtsbrüchen konfrontierten Rechtsrealität versteht sich die kontinentaleuropäische Völkerrechtsdogmatik vorrangig als Normwissenschaft, die sich dem Erkennen und Beschreiben sowie der Analyse und Systematisierung der zwischen den souveränen Staaten existenten Rechtsnormen widmet.¹⁹ Völkerrechtstheoretische Reflexionen, die sich um die Grundpositionen des „Rechtspositivismus“²⁰ und des „Naturrechts“²¹ gruppieren, suchen Antworten auf die Frage nach dem Geltungsgrund internationaler Rechtsregeln.²² Die Rechtsqualität als solche stellt dabei weder die Völkerrechtsdogmatik noch die Völkerrechtstheorie in Frage.

Radikalere Schlussfolgerungen zur Verbindlichkeit internationaler Rechtsregeln infolge einer diskontinuierlichen und von Rechtsverstößen gekennzeichneten politi-

17 Hierzu *Heinz/Litschke*, Der UN-Sicherheitsrat und der Schutz der Menschenrechte, S. 12 ff.

18 Zum wissenschaftsgeschichtlichen Zusammenspiel von Völkerrecht und Internationalen Beziehungen, insbesondere der Weiterentwicklung der an den Rechtsfakultäten gelehnten „Staatswissenschaft“, *Kimminich*, in: AVR 16 (1974), S. 129 (133 f.); zum Entstehungszusammenhang zwischen Völkerrecht und Friedens- und Konfliktforschung *Doeker*, in: AVR 19 (1981), S. 401 (406).

19 So definiert von *Doeker*, in: AVR 19 (1981), S. 401 (401 f. m.w.N.) Gegenüber dieser insbesondere in der deutschen Jurisprudenz gepflegten Völkerrechtsdogmatik stehe, so *Doeker*, der in der angelsächsischen Rechtswissenschaft praktizierte Ansatz, bei der Analyse von Völkerrechtsnormen auch die empirischen und norm-relevanten Seinszustände sozialer und politischer Relevanz zu berücksichtigen, um die Daseinsqualität des Völkerrechts in den internationalen Beziehungen als gesellschaftliche Wirklichkeit und soziale Realität zu begreifen.

20 Vgl. nur beispielhaft *Hart*, The Concept of Law, S. 213-237.

21 Vgl. nur beispielhaft *Lauterpacht*, in: BYBIL 23 (1946), S. 1-53.

22 Hierzu, m.w.N., *Wolfrum*, in: Max Planck Encyclopedia of Public International Law, Rn. 14 f. Wenn auch die Rechtsqualität als solche nicht in Frage gestellt werde, so setzten sich völkerrechtstheoretische Ansätze bereits seit dem 18. Jahrhundert nichtsdestotrotz mit der oft krassen Diskrepanz zwischen „Sein und Sollen“ des Völkerrechts auseinander. Vgl. *Kimminich*, in: AVR 16 (1974), S. 129 (130 f.).

schen Praxis ziehen realistische Erklärungsansätze der Internationalen Beziehungen. Es ist vor allem die Abhängigkeit von machtpolitischen Konstellationen und staatlicher Interessenspolitik, die Vertreter des Realismus veranlassen, die staatliche Rechtsbefolgung als einzelfallabhängig und als Korrelat bloß unverbindlicher moralischer oder politischer Verpflichtungen einzustufen.²³

Fundamentaleinwände dieser Art, ihrerseits Spiegelbild für den „politischen Charakter“²⁴ des Internationalen Rechts, lassen die Völkerrechtswissenschaft und ihr Selbstverständnis nicht unberührt: Die „konkrete Natur des Völkerrechts“ verlange nach einer verstärkten Integration von empirischen Methoden und philosophischen, historischen, politischen und wirtschaftlichen Erkenntnissen über die Einflussfaktoren auf das Internationale Recht, die eine Überwindung der vermeintlichen Antagonismen „realism“ and „legalism“ zur Folge haben müsse.²⁵ Trotz berechtigter Fokussierung auf den Normbestand des Internationalen Rechts müsse sich dessen Wissenschaft die Frage nach der Wechselbezüglichkeit von Recht und Realität stellen: „Thus we have to ask whether, how and to what extent legal norms can be shaped by facts and whether facts can be altered by legal norms.“²⁶ Indem die Völkerrechtswissenschaft nicht nur den Bestand an Rechtsnormen beschreibe, sondern vielmehr auch ihre Erzeugung aus der Erkenntnis der allgemeinen oder konkreten sozialen Bedürfnisse vorbereite, komme ihr die Aufgabe zu, die Weiterentwicklung des Rechts zu fördern.²⁷

Der derart formulierte Aufruf zu einer verstärkten wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der sozialen Rechtswirklichkeit („law and society“) ist dabei keine bloße Eigenheit der Völkerrechtswissenschaft. Er wird vielmehr auch im fächerübergreifenden Diskurs um „Zukunftsaufgaben“ der Rechtswissenschaft aufgenommen: Beschränke sich die Jurisprudenz im Allgemeinen auf eine Beschäftigung mit dem positiven Recht und verstünde Rechtswissenschaft somit als „Normwissenschaft“, nicht jedoch als „normative Wissenschaft“, so beschneide sie sich der Möglichkeit, rechtspolitische Erwägungen zur inhaltlichen Richtigkeit des Rechts oder der Gerechtigkeit in ihre Reflexionen aufzunehmen.²⁸ Auf der Suche nach dem „richtigen Recht“ sei die Identifizierung von Rechtsstatsachen jedoch unumgänglich – ließen sich juristische Probleme ohne ein klares Bild von der sozialen Wirklichkeit doch nicht lösen, oft nicht einmal erkennen.²⁹ Wissenschaftlich fundierte und aktuelle Kenntnisse über die Vielzahl der natürlichen, sozio-ökonomischen, politischen, kulturellen

23 Nur beispielhaft sei auf die Autoren *Morgenthau* und *Posner* verwiesen.

24 von *Arnault*, *Völkerrecht*, S. 46 ff.

25 *Kimminich*, in: AVR 24 (1986), S. 143 (152 ff.).

26 *Kimminich* in: AVR 24 (1986), S. 143 (153 f.).

27 *Verdross/Simma*, *Universelles Völkerrecht*, S. 8, § 9.

28 *Reimann*, in: Engel/Schön (Hrsg.), S. 87 (88).

29 *Fleischer*, in: Engel/Schön (Hrsg.), S. 50 (69 ff.). Die Forderung nach vermehrter Rechtsstatsachenforschung sei, so *Fleischer*, weder neu noch originell; sie warte ungeachtet dessen jedoch immer noch auf ihre Einlösung. Vgl. S. 70 m.w.N.

und technischen Eigengesetzlichkeiten der vom Recht jeweils regulierten Weltausschnitte müssten die Folge sein.³⁰

b) Schlussfolgerungen für die Lehre des Internationalen Rechts

Die aus den strukturellen Eigenheiten des Internationalen Rechts abgeleiteten Appelle an die Wissenschaft können auch für dessen Lehre nicht folgenlos bleiben. Konsequenz einer wissenschaftlichen Öffnung für die Rechtswirklichkeit ist es, Elemente des situierten und sozialen Lernens in realen Kontexten, der Disziplinoffenheit sowie des Disziplindialogs verstärkt als methodische Bestandteile in die Lehre des Internationalen Rechts aufzunehmen.

Verschiedene Lehrziele werden mit diesem Ansatz verfolgt: Zunächst zielt die Konfrontation von Studierenden mit der *Realität internationaler Rechtsregeln* darauf ab, sie für die vorab skizzierten Charakteristika des Rechtsgegenstands zu sensibilisieren und die Komplexität der Einflussfaktoren, die die Prozesse der Rechtentstehung, Rechtsdurchsetzung und Rechtsentwicklung bedingen, dadurch real erfahrbar zu machen. Einige Völkerrechtslehrbücher strengen diesen Versuch einer Sensibilisierung für die Besonderheit des Fachs auf textbasierte Weise an: In Einleitungskapiteln zu Begriff und Gegenstand des Völkerrechts wird nicht selten darauf hingewiesen, dass dieses sich nicht abstrakt, unter Ausblendung seiner historischen und kulturellen Gebundenheit, begreifen lasse, dass stattdessen eine enge Wechselbeziehung zwischen Fakten und Normen, zwischen tatsächlicher Macht und normativer Verhaltenssteuerung bestehe.³¹

In der Lehrpraxis bieten Studienreisen wie die eingangs skizzierte Exkursion nach Mazedonien Gelegenheit, reale Lernmöglichkeiten zu schaffen und die Wirklichkeitsbedingungen Internationalen Rechts erlebbar zu machen:³² Die Praxiserfahrung baute im konkreten Fallbeispiel Mazedonien auf dem zuvor erarbeiteten Wissen zur formellen Rechtslage im Kontext der Staatsgründung, Konfliktbeendigung und Integration in die internationalen Organisationen der Staatengemeinschaft auf. Die

30 *Wissenschaftsrat*, S. 37.

31 *Graf Vitzthum*, Völkerrecht, Rn. 58. Vgl. ferner *Hobe*, Einführung in das Völkerrecht, S. 5: Es stehe ungeachtet des Eigenwerts einer rechtlichen Norm außer Zweifel, dass die genaue „Analyse der politischen Konstellationen, die zu einer bestimmten völkerrechtlichen Normsetzung veranlasst haben und sie begleitet haben, ein wichtiger Aspekt beim Verständnis des Gehalts der Normen darstellt.“ Vgl. ferner die „Charakteristika des Völkerrechts“ (u.a. „schwach organisierter Charakter“, „politischer Charakter“, „indirekter Charakter“) in *von Arnould*, Völkerrecht, S. 12 ff., Rn. 35 ff. Vergleichbare Hinweise auf die Wechselbeziehung zwischen Fakten und Normen fehlen hingegen, soweit ersichtlich, in der Mehrzahl der Europarechtslehrbücher. *Haratsch*, *Koenig* und *Pechstein* weisen stattdessen etwa im Vorwort zur 7. Auflage ihres Lehrbuchs darauf hin, dass ihre Ausführungen immer „hart am Recht“ zu verstehen seien (*Haratsch/Koenig/Pechstein*, Europarecht).

32 In der (vor allem englischsprachigen) Literatur, die sich dezidiert der Lehre des Internationalen Rechts widmet, werden folgende weitere Lehrformate diskutiert: Sog. „*Law Clinics*“, in denen Studierende unter Anleitung eines Dozenten realen Rechtsbeistand leisten (hierzu *Honusková*, in: CYIL 1 (2010), S. 232 ff.; *Knechtle*, in: Proceedings of the Annual Meeting (American Society of International Law), Vol. 97 (April 2-5, 2003), S. 217 ff.); ferner *Simulationsübungen*, sog. „Moot Courts“, in denen Rechtsfälle fiktiv verhandelt werden. Das „reale Erleben“ beschränkt sich hierbei allerdings auf die praktische Anwendung geltenden Rechts (hierzu beispielsweise *Zartner*, in: Political Science and Politics, Vol. 42, No. 1 (2009), S. 189 ff.).

beteiligten Studierenden konnten in Diskussionsrunden Fragen an „Rechtsbetroffene“ stellen, um über ihr Theoriewissen hinausgehendes Erfahrungswissen zur Rechtswirklichkeit im Land zu gewinnen. Fragen und Diskussionsinhalte gestalteten sich dabei so heterogen wie die betrachteten Sachverhalte: Sie bezogen sich beispielsweise auf die politische Motivation für das Einschreiten der beteiligten einzelstaatlichen und internationalen Akteure im Jahr 2001, auf die (politischen, sozialen oder rechtlichen) Faktoren, die zu einer Konfliktbeendigung geführt haben, auf das Erleben und Bewerten des Minderheitenschutzes infolge des „Rahmenabkommens von Ohrid“ durch die Betroffenen in Mazedonien, solche der ethnisch-albanischen Minderheit und solche der ethnisch-mazedonischen Mehrheit, auf die tatsächlichen (nachhaltigen) Folgen und Auswirkungen des Engagements internationaler Akteure für das Land sowie auf die Rolle, die die Perspektive eines EU-Beitritts für die gegenwärtigen rechtlichen, gesellschaftlichen und politischen Veränderungsprozesse im Staat Mazedonien spielt.

Kontroverse Diskussionen mit einer Vielzahl an Gesprächspartnern und Rechtsbetroffenen zu ermöglichen, kann dabei helfen, die „Reflexionskompetenz“³³ der Studierenden zu befördern. Eine reflektierte, kritische Distanz zu gegenwärtigen Regeln des Völker- und Europarechts³⁴ soll den Blick öffnen für alternative Regelungsformen und für die Multi-Dimensionalität von Konfliktursachen und Lösungsansätzen.³⁵ Der didaktische Versuch, bei der Lehre des Rechts eine unmittelbare Lebens- und Verantwortungsnähe herzustellen, entspricht dabei tendenziell einem anglo-amerikanischen Lehrmodell, das von einer prozessorientierten und kontextbezogenen Herangehensweise geprägt ist. Damit grenzt es sich von einem traditionellen kontinentaleuropäischen/deutschen Modell juristischer Ausbildung mit seiner Fokussierung auf die Lehre der Rechtsdogmatik ab³⁶ bzw. entwickelt dieses weiter.

Die Fähigkeit, Inhalte und methodische Herangehensweisen der eigenen Wissenschaftsdisziplin in ihren Besonderheiten zu erfassen und kritisch zu beleuchten, wird darüber hinaus durch *Disziplindialoge* verbessert. Disziplindialog meint dabei, Studierenden zu ein und demselben Themenkomplex unterschiedliche wissenschaftsdisziplinäre Perspektiven zu eröffnen und aus der Sichtweise verschiedener Fächer Diskussionen über die jeweils relevanten Forschungsfragen und methodischen Zugänge zu ermöglichen. In der Lehrpraxis bieten sich disziplinär gemischte Seminare, wie das einleitend skizzierte Seminar mit Studierenden der Rechtswissenschaft und

33 *Wissenschaftsrat*, S. 56.

34 Die GASP als hier betrachtetes Element des Europarechts weist aufgrund der Bedeutung, die der einzelstaatlichen Entscheidungshoheit zukommt, die skizzierten Charakteristika des Internationalen Rechts auf.

35 Vgl. zu diesem Postulat auch *Kimminich*, in: AVR 24 (1986), S. 143 (154). Zur Dynamik des Völkerrechts *Kimminich*, in: AVR 16 (1974), S. 129 (140 ff.), ferner *Doeker*, in: AVR 19 (1981), S. 401 (404).

36 *Ernst*, in: Engel/Schön (Hrsg.), S. 3 (6): „Diese (englische, P.W.) juristische Ausbildung geht aber mit einem Erwerb an Lebenserfahrung einher, die in unserem System gerade – und eigentlich bewusst und zielgerichtet – ausgeblendet wird.“ *James A. R. Nafziger* grenzt den amerikanischen vom britischen Lehransatz ab, den er eher der kontinentaleuropäischen Lehrweise zuschreibt; vgl. *Nafziger*, in: AVR 24 (1986), S. 215 (216).

solchen der Friedens- und Konfliktforschung, als mögliches Format an. Eine Perspektivenvielfalt auf den Lehrgegenstand ist die Folge: Im konkreten Beispielsfall kennzeichnete unter anderem die Differenzierung zwischen Interessen- und Herrschaftskonflikten sowie die Identifizierung von Konfliktparteien und Konfliktzielen die sozialwissenschaftliche Durchführung einer Analyse des Mazedonienkonflikts 2001. Der Fokus auf Methoden der zivilen Konfliktbearbeitung (Schulmediation, Jugendarbeit, „working with the past“, etc.) lenkte das Augenmerk auf die Akteursvielfalt, die die Friedens- und Konfliktforschung als grundlegend für eine nachhaltige Konfliktbeendigung einstuft. Das Politikinstrument „Recht“ ist, so ein möglicher Lerneffekt für Studierende der Rechtswissenschaft, aus dieser Perspektive nur *ein* Instrument unter vielen, der Staat ist nur *einer* unter vielen Akteuren, die an einer möglichst ganzheitlichen Konfliktbearbeitung zu beteiligen sind.

Gerade für Studierende des Internationalen Rechts wird die Konfrontation mit Erkenntnissen und Streitfragen sozialwissenschaftlicher Forschung in der Fachliteratur als grundlegende Lernerfahrung eingestuft: Angehende Juristen und Juristinnen, die selbst von der Verbindlichkeit und Maßgeblichkeit des Internationalen Rechts als friedensstiftendes und konfliktlösendes Element in den Internationalen Beziehungen überzeugt sind, sollten sich mit den Argumenten derer, die die Rechtsqualität in Frage stellen oder in ihrer Maßgeblichkeit relativieren, aktiv auseinandersetzen.³⁷ Die disziplinäre Konfrontation hilft dabei, die Überzeugungskraft des eigenen, an der Normativität des Internationalen Rechts ausgerichteten Arguments derart zu schärfen, dass es auch „realistischen Gegenangriffen“ standhält.³⁸ Im Rahmen des Schwerpunktbereichsstudiums an deutschen Universitäten umfasst die Lehre des Internationalen Rechts in der Regel sowohl das Europa- als auch das Völkerrecht. Querverweise und Vergleiche zum supranationalen Unionsrecht als völkerrechtliche Rechtsordnung *sui generis* und als Beispiel für einen ausgeprägten Kooperationscharakter internationaler Rechtsregeln könnten Studierenden dabei in Diskussionen um die „Erfolgchancen“ Internationalen Rechts als Referenz dienen. Zugleich kann und sollte die Konfrontation mit disziplinfremden Blickwinkeln, Methoden und Erkenntnissen zur Folge haben, die Begrenztheit der eigenen Disziplin und deren Arbeitsweise zu erleben.³⁹ Die Offenheit für disziplinfremde Fragestellungen und Herangehensweisen ist eine mögliche Folge.

2. Konstruktivistische Didaktik als theoretische Referenz

2. *These*: Methodische Überlegungen zur Lehre des Internationalen Rechts finden in Grundannahmen der konstruktivistischen Lerntheorie zum Ablauf von Lern-

37 *Kimminich*, in: AVR 24 (1986), S. 143 (149).

38 Eine rein dogmatische Lehrweise könne dieser Aufgabe kaum gerecht werden, so *Allen Weiner*: „There is emptiness to the doctrinal method of teaching in Europe where professors announce the rules in a Cartesian way and the students shuffle out and memorize the doctrines, and then states do what they want to do anyway.“ Vgl. *Alvarez/Bradley/Weiner/Cleveland*, in: *Proceedings of the Annual Meeting (American Society of International Law)*, Vol. 102 (April 9-12, 2008), S. 305 (312).

39 Zur allgemeinen Forderung nach mehr interdisziplinärer Öffnung in der Hochschullehre *Wissenschaftsrat*, S. 60.

prozessen ihre Bestätigung. Diese erkennt als Charakteristika des Lernprozesses Elemente (1) des aktiven Lernens, (2) des selbstgesteuerten Lernens, (3) des situier-ten Lernens in realen Lebenskontexten, (4) des sozialen Lernens und (5) des konstruierenden, aufbauenden Lernens.⁴⁰

Die zweite These schlägt eine Brücke zwischen der Innenperspektive auf die derart skizzierten Eigenheiten von Wissenschaft und Lehre des Internationalen Rechts und einer Außenperspektive, die die (Hochschul-)Didaktik auf Prozesse des Lehrens und Lernens eröffnet. Die konstruktivistische Didaktik, eine der stimmführenden Lern-theorien der Gegenwart, schreibt dem *Erfahrungsbezug im Lernprozess* eine zentrale Bedeutung zu und bestätigt, so die zweite These, damit die methodischen Prämissen zur Lehre des Internationalen Rechts, die im Vorangegangenen erarbeitet wurden.

a) Grundpositionen der konstruktivistischen Didaktik

Die konstruktivistische Lerntheorie hat ihre Grundannahmen aus der Rezeption von Systemtheorie, Konstruktivismus und Erkenntnissen der Neurowissenschaften ent-wickelt.⁴¹ Wird das Gehirn, die kognitive und psychische Beschaffenheit des Men-schen, als geschlossenes, sich selbst organisierendes und selbstreferentielles autopo-ietisches System betrachtet, so hat dies Folgen für Prozesse des Wahrnehmens, Er-kennens und Lernens: Der Erwerb von Wissen ist demnach Ergebnis einer eigen-ständigen, höchst individuellen Konstruktionsleistung des menschlichen Gehirns und steht in Abhängigkeit zu subjektiven Faktoren – wie Vorwissen, Wahrnehmung, Handlungskontext und Affektlage des Einzelnen.⁴² Der Mensch greift selber aktiv durch seine Handlungen und durch sein Experimentieren und basierend auf seinem höchst persönlichen Erfahrungsschatz auf die Konstruktion dessen ein, was ihm als „Natur der Dinge oder als Fortschritt in der Kultur“⁴³ erscheint. Die Festlegung von objektiver Wahrheit, allgemein akzeptierter Bedeutung und geteiltem Wissen gestal-tet sich in Folge dessen als komplexe, schwierige Angelegenheit; sind Wahrheit, Be-deutung und Wissen doch als „Konstrukte“ eines individuellen Perzeptionsprozesses zunächst veränderlich, ungeschlossen und fehlbar.⁴⁴

Eine Konsequenz für Lehr-Lernprozesse ist die Erkenntnis, dass die individuellen Operationen des Lernenden (Denken, Fühlen, Handeln) im Mittelpunkt des Wis-senserwerbs stehen: Damit verbunden ist die Abkehr von einem Verständnis von Lehren und Lernen als „Reiz-Reaktions-Modell“,⁴⁵ in dem Lernen als Rezipieren verstanden und der Lehrende als Wissensvermittler wahrgenommen wird, der den direkten Wissenstransfer zum Lernenden zu beeinflussen imstande ist.⁴⁶

40 Zu den Elementen des Lernprozesses *Reich*, Konstruktivistische Didaktik, S. 161 ff.

41 Überblicksartig zu den Ursprüngen und Vertretern der konstruktivistischen Didaktik *Wiater*, Unterrichten und Lernen in der Schule, S. 29, 94; *Albrecht*, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), S. 79 (89).

42 *Albrecht*, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), S. 79 (89).

43 *Reich*, Konstruktivistische Didaktik, S. 1 f.

44 *Reich*, ebenda, S. 3, S. 161.

45 *Reich*, ebenda, S. 161.

46 *Wiater*, Unterrichten und Lernen in der Schule, S. 29.

Modelltheoretisch unterscheidet die konstruktivistische Didaktik drei Elemente des Lernens.⁴⁷ Demnach basiert Lernen erstens auf der eigenständigen *Konstruktionsleistung* des Lernenden: Wissenserwerb ist das Ergebnis eines selbsttätigen und selbstbestimmten Prozesses des Erfindens, Entdeckens, Experimentierens und Beobachtens, der dem Motto „Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit“ folgt. Zweitens stellt Lernen durch *Rekonstruktion* das Ergebnis des eigenen Konstruktionsprozesses in Relation zur Wirklichkeitsbeobachtung anderer. Nach dem Motto „Wir sind die Entdecker unserer Wirklichkeit“ konfrontiert sich der Lernende mit bereits existierenden Wissensvorräten und Wirklichkeitskonstruktionen und versetzt sich in diese hinein. Drittens nimmt in der Phase des Lernens durch *Dekonstruktion* der Lernende eine bewusst kritische Haltung ein. Nach dem Motto „Es könnte auch anders sein“ stellt der Lernende die eigene Wirklichkeitskonstruktion, ebenso wie kollektive Wissensvorräte (allgemein akzeptierte Überzeugungen, Selbstverständlichkeiten), in Frage, indem er in kritisch-selbstkritischer Manier einen Perspektivenwechsel zulässt und nach Auslassungen, Logikbrüchen und offenen Fragen forscht. Der Lernprozess, derart kurz skizziert, ist aus Sicht der konstruktivistischen Didaktik das Ergebnis eines „Dreiklangs von Erfinden, Entdecken und Enttarnen“,⁴⁸ in dessen Zentrum sich der individuelle Erfahrungsprozess des Lernenden befindet.⁴⁹

b) Schlussfolgerungen für die Lehre des Internationalen Rechts

Die konstruktivistische Lerntheorie hat Auswirkungen auf die Gestaltung von Lehre im Allgemeinen und auf die Lehre des Internationalen Rechts im Speziellen: Der Lehrende nimmt aufgrund der Zentralität, die dem selbstbestimmten Wissens-Konstruktionsprozess jedes einzelnen Lernenden zukommt, eine Doppelrolle ein. Auf variable Weise ist er zugleich „mehrwissender Experte“ und „lernerorientierter Moderator der Wissens- und Handlungskonstruktion“.⁵⁰ In seiner Rolle als Moderator übernimmt er maßgeblich die Aufgabe, „Lernanreizstrukturen“⁵¹ zu schaffen.

Aus der Analyse des Lernprozesses hergeleitet, macht die konstruktivistische Didaktik Vorschläge zur Gestaltung geeigneter Lernumgebungen. Dabei bestätigt sie die im Vorangegangenen erarbeitete methodische Prämisse, in die Lehre des Internationalen Rechts verstärkt Elemente des situierten und sozialen Lernens in realen Kontexten, der Disziplinoffenheit sowie des Disziplindialogs zu integrieren: Ist der Wissenserwerb in der Phase der Konstruktion im Idealfall Ergebnis eines dynamischen und kreativen Vernetzungsprozesses von vorhandenen und neuen Erkenntnissen, so ist dem Lernenden ein Lernumfeld zu schaffen, in dem ihm eine möglichst multidimensionale Sichtweise auf den Lerngegenstand eröffnet wird. In einem Seminar ein

47 Derart definiert und dargestellt bei Reich, Systemisch-konstruktivistische Pädagogik, S. 118 ff., und Wiater, Unterrichten und Lernen in der Schule, S. 30.

48 Reich, Systemisch-konstruktivistische Pädagogik, S. 121.

49 Könnte angesichts einer derart plural verfassten Vernunft jeder Lernende den gleichen Anspruch auf die Richtigkeit seiner Erkenntnis erheben, so dient in der konstruktivistischen Lerntheorie das Konzept der „Viabilität“ als eingrenzender Bezugspunkt. Vgl. hierzu C.II.3.

50 Reich, Konstruktivistische Didaktik, S. 205 ff.

51 Wiater, Unterrichten und Lernen in der Schule, S. 94.

und dieselbe Themenstellung von Studierenden unterschiedlicher Disziplinen bearbeiten zu lassen, ist ein Weg, ein „Mehr“ an Anreizen und Informationen in diese Phase der Erkenntniskonstruktion „einzustreuen“.

Ist Wissen sozial ausgehandelt und situiert, so erwächst die „Dialogizität“ im Sinne der Gelegenheit, im Dialog und im Diskurs erwartete Regeln und Erkenntnisse zu interpretieren und Neudeutungen zu entwerfen, zur wesentlichen Grundlage sozialen Lernens.⁵² Erst der Austausch mit anderen erlaubt es, in Phasen der Re- und De-konstruktion die individuelle Sinnggebung in einen größeren Kontext einzubetten und gegebenenfalls neu zu strukturieren. Erneut sind es der disziplinäre Austausch und der damit verbundene Perspektivenwechsel, die es Studierenden ermöglichen, den eigenen Wissensstand als *eine* Teilerkenntnis unter vielen zu entlarven und kritisch zu hinterfragen. Eine weitere Möglichkeit, das „Vertraute“ als bloße Variante der Wirklichkeitskonstruktion zu erkennen, bieten räumliche Ortswechsel – wie die beschriebene Studienreise nach Mazedonien. Die Konfrontation des theoretisch erworbenen Wissens mit der praktischen Lebenswirklichkeit von konkret Betroffenen vereinfacht es, sich die Relativität der eigenen Erkenntnis einzugestehen und eine Metaposition zum eigenen Erkenntnisprozess einzunehmen. Dabei können unreflektierte Vorverständnisse, die aus der wissenschaftsspezifischen Terminologie oder Kategoriebildung resultieren, als solche erkannt und kritisch hinterfragt werden.

Eine Erfahrung aus den Diskussionsrunden während der Mazedonienexkursion sei hierzu beispielhaft angeführt: Die Studierenden hatten im Vorfeld der Reise die verschiedenen Modelle des Minderheitenschutzes erarbeitet und in der Diskussion Vor- und Nachteile abgewogen; im Konkreten den Vergleich zwischen Minderheitenschutz durch einen allgemein, für jedermann gültigen Gleichheitssatz und Minderheitenschutz durch positive Diskriminierung, wie sie in Mazedonien praktiziert wird. Im Dialog mit Angehörigen der ethnisch-albanischen Minderheit im Land eröffnete sich ein heterogenes und kaum verallgemeinerbares Spektrum an Antworten und Meinungen zu der Frage, wie die Erfolge des mazedonischen Minderheitenschutzes zu bewerten seien: angefangen mit der Ansicht, dass eine formelle Aufwertung des Rechtsstatus der Minderheit vorteilhaft sei und dieser eine stärkere Präsenz im öffentlichen Raum verschaffe, über die Meinung, dass es an der faktischen Ungleichheit nichts ändere, wenn Angehörige der ethnischen Gruppe „nur als ‚Quote‘“ Einzug in die Verwaltung oder ins Parlament hielten, bis hin zum Verweis auf die nach wie vor fehlende sozial-gesellschaftliche Kohäsion von Minderheits- und Mehrheitsgesellschaft, die sich nicht durch formelle Regeln erzwingen ließe. Welche dieser Antworten der einzelne Diskussionsteilnehmer als überzeugend und entscheidungsrelevant für eventuelle rechtspolitische Änderungen einstuft, ist, so die Erkenntnis der konstruktivistischen Didaktik, nicht von außen steuer- und beeinflussbar.

52 Reich, Konstruktivistische Didaktik, S. 173; Albrecht, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), S. 79 (89).

3. Viabilität und Normativität als Referenzgrößen

These 3: So wie der konstruktivistische Lernprozess seinen Rahmen in der „Viabilität“ findet, finden der Sozial- und Realitätsbezug, ebenso wie die Offenheit für disziplinfremde Erwägungen, bei der Lehre des Internationalen Rechts einen eingrenzenden Bezugspunkt in der „Normativität“ der Rechtswissenschaft – d.h. in der Auseinandersetzung mit den anerkannten Rechtsquellen des Internationalen Rechts und in der Rechtsauslegung und -anwendung durch die rechtswissenschaftliche Doktrin und die Gerichtspraxis.

Ist, in der Konsequenz, das Ergebnis der Erkenntnis Konstruktion – im Konkreten das Wissen zum Internationalen Recht – notwendigerweise relativ und nicht verallgemeinerbar? Bildet sich also jeder Studierende seine persönliche Meinung zu Rechtsinhalten, die sich der äußeren Einflussnahme durch den Lehrenden weitgehend entzieht? Dies wäre der Fall, wenn die lerntheoretische Erkenntnis vom Wissenserwerb als Ergebnis eines individuellen Konstruktions-, Rekonstruktions- und Dekonstruktionsprozesses einen Solipsismus zur Folge hätte, der letztlich jegliche Form der Wissenskontrolle unmöglich machte. Der Herausforderung, ihre Erkenntnisse zu Rechtsinhalten und -zusammenhängen transparent zu machen, sind jedoch auch Studierende des Internationalen Rechts ausgesetzt, wenn sie in (Schwerpunktbereichs-)Klausuren fiktive Lebenssachverhalte rechtsgutachterlich unter geltendes Völker- und Europarecht subsumieren müssen. Der eingeforderte Sozial- und Realitätsbezug, ebenso wie die Offenheit für disziplinfremde Erwägungen, finden, so die dritte These, daher ihren Bezugspunkt in der „Normativität“ der Rechtswissenschaft. Die konstruktivistische Didaktik bestätigt die referenzielle Dimension von Wissenserwerb im Konzept der „Viabilität“.

a) Das didaktische Konzept der „Viabilität“

Mit der Beschreibung der Lernphase der „Dekonstruktion“ deutet die konstruktivistische Lerntheorie die referenzielle Ausprägung des Lernprozesses bereits an: Der Lernende bleibt nicht alleine mit dem Ergebnis seiner Wissenskonstruktion, sondern soll (so eine methodische Schlussfolgerung) sich selbst konfrontieren: mit dem, was in dem sozialen Raum, in dem der Wissenserwerb stattfindet, als tradiertes „kollektives Wissen“ anerkannt ist, und auch mit dem, was andere Lernende als individuelle Erkenntnis gewonnen haben.

In Abkehr zu erkenntnistheoretischem Relativismus oder Solipsismus führt die konstruktivistische Didaktik neben dieser referenziellen Dimension des Lernprozesses das Konzept der „Viabilität“ an. „Viabilität“ bedeutet, kurz definiert, „(...) nicht nur herauszufinden, was funktioniert, sondern auch, was zu uns und unserer Welt passt, was mit unserem Wissen kompatibel ist, was sich als kohärent erweist. Viabilität ist zwar bescheidener als Wahrheit, aber mehr als instrumentelle Brauchbarkeit. Als viabel erweisen sich die Wirklichkeitskonstrukte, die konsensfähig sind.“⁵³ Was der Lernende im Letzten für sich selbst als viable Erkenntnis anerkennt,

53 Siebert, Pädagogischer Konstruktivismus, S. 79.

entzieht sich also erneut der direkten Einflussnahme und Steuerung des Lehrenden. Trotzdem wird die Relativität von Erkenntnis dadurch aufgehoben, dass der Lernprozess auf seine Validität hinterfragt wird: Voraussetzung dafür, dass das individuell konstruierte Wissen als „richtig“ und „wirklich“ eingestuft werden kann, ist also, dass es sich für den Lernenden als möglichst konsensfähig, „sozial und kommunikativ als nützlich bewährt“ und zugleich auch als „täuschungsfrei und irrtumslos“ erweist.⁵⁴ Irrtümer und Täuschungen können dadurch aufgedeckt werden, dass der Einzelne in der Gruppe das eigene Wissen zur Diskussion stellt, um Übereinstimmungen und Differenzen zwischen Eigen- und Fremdwissen als solche zu erkennen.⁵⁵ Radikal komplexitätsreduzierte Antworten und Erkenntnisse erweisen sich in diesem Prozess der Konfrontation auf Dauer nicht als viabel.⁵⁶

b) „Normativität“ in der Lehre des Rechts

Der „kollektive Wissens- und Erkenntnisfundus“, mit dem der Einzelne seine Lernergebnisse konfrontiert und zu dem er seine Erkenntnisse in Beziehung setzt, ist dabei variabel und vom Lerngegenstand abhängig: Auf die Lehre des Internationalen Rechts übertragen, sind es die anerkannten Rechtsquellen des Internationalen Rechts (Art. 38 IGH-Statut) und deren Interpretation und praktische Anwendung, wie sie die rechtswissenschaftliche Doktrin diskutiert und wie sie die Gerichtspraxis am Einzelfall ausübt, die als mögliche Bezugspunkte und Referenzgrößen für den individuellen Erkenntnisprozess von Studierenden dienen – und dienen müssen, weil sie in der universitären Ausbildung Grundlage für eine Bewertung der studentischen Leistung sind: In der deutschen Juristenausbildung ist die Auseinandersetzung mit geltenden Rechtsnormen, ungeachtet der skizzierten Appelle zu Realitäts- und Disziplinoffenheit, nach wie vor „Kerngeschäft des Juristen“. Die systematische Folgerichtigkeit, Widerspruchslosigkeit und Stringenz der Argumentation gehört als Ausdruck von „Methodenstrenge und Souveränität der Normhandhabung“ zum juristischen Handwerkszeug und begründet den „jurisprudentiellen Rationalitätsanspruch“.⁵⁷

Ob die eigene Erkenntnis zur „bestmöglichen“ Lösung einer spezifischen Frage des Internationalen Rechts (Bsp. Minderheitenschutzkonzept) viabel und insofern konsensfähig ist, bemisst sich also auch an der Auseinandersetzung mit politischen Entscheidungen, die die Staaten als Rechtsetzer getroffen haben, d.h. der gültigen Rechtslage, und mit den Argumentationslinien und Begründungsmustern, die als gegenwärtiger Stand von Lehre und Forschung diskutiert werden. Gewinnt sich die eigene Erkenntnis zur „bestmöglichen“ Lösung einer Rechtsfrage aus Erfahrungen, die infolge einer Realitäts- und Disziplinoffenheit der juristischen Ausbildung gesammelt wurden, so wird der Austausch zwischen individueller und „fach-kollektiver“ Erkenntnis zur Herausforderung. Diese Herausforderung geht über die Schwie-

54 Wiater, Unterrichten und Lernen in der Schule, S. 29.

55 Siebert, Pädagogischer Konstruktivismus, S. 80.

56 Siebert, ebenda, S. 81.

57 Wörtliche Zitate nach Ernst, in: Engel/Schön (Hrsg.), S. 3 (16).

rigkeit, das subjektiv in Diskussionen und realen Erlebnissen konstruierte Wissen sich selbst transparent und anderen verständlich und nachvollziehbar zu machen, hinaus. Sie liegt vielmehr auch in der generellen Frage der Integration und Integrierbarkeit „fachfremder Erkenntnisse“ hinein in den Wissensfundus der Disziplin. Mit fachfremden Erkenntnissen sind dabei nicht nur theoretische Ansätze und methodische Vorgehensweisen einer anderen Wissenschaftsdisziplin gemeint, sondern auch Erfahrungen, die zur Rechtswirklichkeit als Ausdruck von „Rechtsempirie“ gewonnen wurden. Dies gilt insbesondere dann, wenn außerrechtliche Erfahrungen und Erkenntnisse nicht nur zu einer *rechtspolitischen* Weiterentwicklung künftiger internationaler Rechtsregeln beitragen, sondern vielmehr auch Einzug in die *dogmatische* Auseinandersetzung mit dem geltenden Recht oder in die Rechtspraxis halten sollen.⁵⁸

Auf die Lehre des Internationalen Rechts bezogen kommen Realitätsbezug und Disziplinoffenheit ungeachtet dieser Herausforderung ein zentraler Eigenwert zu. Dieser liegt in der grundlegenden Bedeutung, die die konstruktivistische Lerntheorie der Erweiterung von Erfahrungshorizonten zuschreibt und ist in den spezifischen Charakteristika des Internationalen Rechts begründet. Die universitäre Lehre bietet einen geeigneten Rahmen, gemeinsam mit Studierenden Fragen der Übertragbarkeit fachfremder und empirischer Erkenntnisse hinein in das Denken der Rechtswissenschaft als normativer Wissenschaft zu diskutieren. Konkrete Projekte, wie die nur kurz skizzierte Mazedonienexkursion, bieten Gelegenheit, Elemente des sozialen Lernens in die Lehre zu integrieren.

D. Schluss

Einleitend wurde die Frage aufgeworfen, ob der Lehre des Internationalen Rechts eine Sonderrolle bei der Ausarbeitung einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik zukommt und inwieweit das didaktische Postulat nach einem „Mehr“ an Lernen in realen Kontexten und im Disziplindialog den Charakteristika des Rechtsgegenstands geschuldet ist. Die Antwort auf diese Frage lautet „ja“ und „nein“: Zweifelsohne ist das Internationale Recht realen Strukturprinzipien ausgesetzt, die es vom innerstaatlichen Rechtsraum kategorial unterscheiden. Die Bindungswirkung des nationalen Rechts sei, so führt der Völkerrechtswissenschaftler *Wolfgang Friedmann* bereits 1969 aus, nur deshalb kaum jemals in Frage gestellt worden, weil die absolute politische und juristische Gewalt des Staates über seine Bürger in den letzten drei Jahrhunderten so fest verankert worden sei, dass sie über jeden Zweifel erhaben schien. Juristen hätten es sich „leisten können“, das Recht losgelöst von seinen politischen

58 Die Herausforderung des adäquaten methodischen Umgangs mit „fachfremden Erkenntnissen“ ist in Rechtswissenschaft und Rechtspraxis bislang keiner einvernehmlichen Lösung zugeführt, vielmehr Gegenstand von Kontroversen. Vgl. für eine solche beispielhaft *Petersen*, in: *Der Staat* 49 (2010), S. 435 ff., und die kritische Erwiderung von *Augsberg*, in: *Der Staat* 51 (2012), S. 117 ff.

und sozialen Funktionen zu betrachten.⁵⁹ Ist dieser Luxus der Völkerrechtswissenschaft verwehrt, so muss dies die genannten methodischen Konsequenzen für dessen Lehre haben.

Jene Konsequenz bestätigen Grundannahmen der konstruktivistischen Lerntheorie. Indem diese ihren Gültigkeitsanspruch jedoch für den Lernprozess als solchen erhebt und dabei nicht zwischen unterschiedlichen Lerngegenständen (auf die Rechtswissenschaft übertragen: den unterschiedlichen Rechtsgebieten) differenziert, fordert sie auch die Teilrechtsgebiete jenseits des Internationalen Rechts auf, sich auf die Suche nach geeigneten Lernanreizstrukturen zu begeben. Diese sind ihrerseits von den Spezifika des jeweiligen Rechtsgegenstands abhängig und rufen dazu auf, sich mit dem fachspezifischen Selbstverständnis, d.h. mit Grundfragen, Leitbildern und Eigenheiten der Disziplin, ihren Methoden und ihrem Verhältnis zu anderen Disziplinen, auseinanderzusetzen, um dadurch den Boden für eine reflektierte Fachdidaktik zu schaffen.⁶⁰ So unterschiedlich „Recht“ in seiner vielfältigen Ausprägung als Steuerungsinstrument auf die soziale Wirklichkeit des Menschen einwirkt, so heterogen müssen notwendigerweise auch Prozesse der Selbstbeobachtung des Fachs erfolgen. Die insoweit aussichtslose Suche nach *dem* „Proprium der Rechtswissenschaft“ ist also durch den ebenfalls herausfordernden Versuch zu ersetzen, die „*vielgestaltigen Propria*“⁶¹ in deren jeweiligem Zusammenhang zu ermitteln und zu verstehen.

Zusammenfassend formuliert: „Ja“, das Internationale Recht nimmt als Lehrgegenstand in der juristischen Ausbildung eine Sonderrolle ein, „nein“, das entbindet die sonstigen Teilfächer nicht von ihrer Aufgabe, Lernbedingungen zu schaffen, die Studierende zu kritischen und reflektierten „Konstrukteuren“ ihres Rechtsverständnisses ausbilden.

Literaturverzeichnis

Albrecht, Rainer, Der Beitrag der Hochschuldidaktik zur Entwicklung einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), *Exzellente Lehre im juristischen Studium*. Auf dem Weg zu einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik, Baden-Baden 2011, S. 79-96.

Alvarez, José/Bradley, Curtis/Weiner, Allen/Cleveland, Sarah, The Politics of Teaching International Law, in: *Proceedings of the Annual Meeting (American Society of International Law)*, Vol. 102 (April 9-12, 2008), S. 305-318.

Augsberg, Ino, Von einem neuerdings erhobenen empiristischen Ton in der Rechtswissenschaft, in: *Der Staat* 51 (2012), S. 117-125.

Czymmek, Anja/Viciska, Kristina, Ein Zukunftsmodell für multiethnisches Zusammenleben? Bilanz nach zehn Jahren Ohrid-Rahmenabkommen in Mazedonien, in: *KAS Auslandsinformationen* 11/2011, S. 75-93.

Doeker, Günther, Internationale Beziehungen und Völkerrecht als Gegenstand der Forschung und Lehre, in: *AVR* 19 (1981), S. 401-418.

59 Friedmann, in: *Collected Courses of the Hague Academy of International Law* 127 (1969), S. 47: „The role of law in the State has become so firmly established that all too many jurists have tended to isolate the law from its political and social foundations.“

60 Pilniok, in: Griebel/Gröblichhoff (Hrsg.), S. 22 (29).

61 Reimann in: Engel/Schön (Hrsg.), S. 87 (98 f.), Hervorhebung durch die Verfasserin.

- Ernst, Wolfgang*, Gelehrtes Recht – Die Jurisprudenz aus Sicht des Zivilrechtslehrers, in: Engel/Schön (Hrsg.), Das Proprium der Rechtswissenschaft, Tübingen 2007, S. 3-49.
- Fleischer, Holger*, Gesellschafts- und Kapitalmarktrecht als wissenschaftliche Disziplin, in: Engel/Schön (Hrsg.), Das Proprium der Rechtswissenschaft, Tübingen 2007, S. 50-76.
- Friedmann, Wolfgang*, General course in public international law, in: Collected Courses of the Hague Academy of International Law 127 (1969).
- Graf Vitzthum, Wolfgang*, Völkerrecht, 5. Auflage, München 2010.
- Haratsch, Andreas/Koenig, Christian/Pechstein, Matthias*, Europarecht, 7. Auflage, Tübingen 2010.
- Hart, H. L. A.*, The Concept of Law, 2. Auflage, Oxford 1994.
- Heinz, Wolfgang S./Litschke, Peter*, Der UN-Sicherheitsrat und der Schutz der Menschenrechte. Chancen, Blockaden und Zielkonflikte, Essay Nr. 13, Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin 2012.
- Hobe, Stephan*, Einführung in das Völkerrecht, 9. Auflage, Stuttgart 2008.
- Honusková, Věra*, Teaching Public International Law through a Clinical Method of Teaching, in: CYIL 1 (2010), S. 232-239.
- Kimminich, Otto*, Teaching International Law in an Interdisciplinary Context, in: AVR 24 (1986), S. 143-162.
- ders.*, Völkerrecht und internationale Beziehungen, in: AVR 16 (1974), S. 129-149.
- Knechtle, John C.*, Innovative Ways of Teaching International Law, in: Proceedings of the Annual Meeting (American Society of International Law), Vol. 97 (April 2-5, 2003), S. 217-220.
- Lauterpacht, Hersch*, The Grotian Tradition in International Law, in: BYBIL 23 (1946), S. 1-53.
- Nafziger, James A. R.*, Teaching Public International Law in the United States, in: Archiv des Völkerrechts 24 (1986), S. 215-232.
- Petersen, Niels*, Braucht die Rechtswissenschaft eine empirische Wende?, in: Der Staat 49 (2010), S. 435-455.
- Pilniok, Arne*, Rechtswissenschaftliche Fachdidaktik als Reflexion der Rechtswissenschaft, in: Griebel/Gröblichhoff (Hrsg.), Von der juristischen Lehre, Baden-Baden 2012, S. 17-29.
- Reich, Kersten*, Konstruktivistische Didaktik, Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht, Neuwied 2002.
- ders.*, Systemisch-konstruktivistische Pädagogik, 4. Auflage, Neuwied 2002.
- Reimann, Mathias*, Die Propria der Rechtswissenschaft, in: Engel/Schön (Hrsg.), Das Proprium der Rechtswissenschaft, Tübingen 2007, S. 87-99.
- Schwarzenberger, Georg*, On Teaching International Law, in: The International Law Quarterly, Vol. 4, No. 3 (Jul., 1951), S. 299-306.
- Siebert, Horst*, Pädagogischer Konstruktivismus, Neuwied 1999.
- Streinz, Rudolf*, Europarecht, 9. Auflage, Heidelberg 2012.
- Verdross, Alfred/Simma, Bruno*, Universelles Völkerrecht. Theorie und Praxis, 3. Auflage, Berlin 1984.
- von Arnault, Andreas*, Völkerrecht, Heidelberg 2012.
- von Bogdandy, Armin/Smrkolj, Maja*, European Community and Union Law and International Law, in: Max Planck Encyclopedia of Public International Law, Online-Version, <http://opil.ouplaw.com/view/10.1093/law:epil/9780199231690/law-9780199231690-e620?rkey=wylBR8&result=2&prd=EPIL> (31.10.2014).
- Wiater, Werner*, Unterrichten und Lernen in der Schule, 2. Auflage, Donauwörth 2010.
- Wissenschaftsrat* (Hrsg.), Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland. Situation, Analysen, Empfehlungen, Drs. 2558-12, Hamburg 2012.

Wolfrum, Rüdiger, International Law, in: Max Planck Encyclopedia of Public International Law, Online-Version, <http://opil.ouplaw.com/view/10.1093/law:epil/9780199231690/law-9780199231690-e1424?rskey=cyP7rq&result=11&prd=EPIL> (31.10.2014).

Zartner, Dana, An Interdisciplinary Approach to Teaching International Law: Using the Tools of the Law School Classroom in Political Science, in: Political Science and Politics, Vol. 42, No. 1 (2009), S. 189-195.